Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1651- ed), ...

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907–1908

Heft 1 Oktober 1907

Neue Bahnen

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht

Mit vierteljährlich erscheinendem durchaus vollständigen Verzeichnis aller Neuerscheinungen der pädagogischen Literatur in deutscher Sprache

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Herausgeber: E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze
Lehrer in Leipzig

R. Voigtländers Verlag in Leipzig

Digitized by Google

Inhalt dieses Heftes:

	Seite
Einheitliche Volkserziehung mit dem Erzieher als Idealergebnis. I. Von Ph. Stauff in Enzisweiler bei Lindau (Bodensee)	1
Der Einfluß der Hilfsschularbeit auf die Volksschulmethodik. I. Von F. Weigl in München	9
Vom Erzählen der Kinder. Von G. Roscher in Heidenau	21
Das Fibelbild. Von Carl Rößger	30
Umschau	42
Bücheranzeigen	48

Beiträge sind erbeten an Lehrer Rudolf Schulze in Leipzig, Arndtstr. 35, **Besprechungsexemplare** dagegen an den Verlag.

Beilagen: „G. D. W. Callwey, Verlagsbuchhandlung in München", „Gerdes & Hödel, Verlagsbuchhandlung in Berlin", „Greiner & Pfeiffer, Verlagsbuchhandlung in Stuttgart", „Heinrich Müller, Zigarrenfabrik in Bremen", „Alfred Töpelmann, Verlagsbuchhandlung in Gießen", „T. Trautwein'sche Pianofortefabrik in Berlin", „Ernst Wunderlich, Verlagsbuchhandlung in Leipzig" und „R. Voigtländer's Verlag in Leipzig".

Wichtig für **Brautleute**
Preise 40% billiger wie in der Provinz
Franko Lieferung
Pracht-Katalog mit über 800 Abbildungen gratis u. franko
F. ZECH'S MÖBEL-FABRIK BERLIN, O.
Gegründet 1869. Kleine Andreasstr. 9 Beamten 6% Rabatt.

Warnung! Ich mache darauf aufmerksam, daß die echten Soennecken-Schulfedern Nr 111
1 Gros

1 Mark
den Namen **F. Soennecken** tragen.
F. Soennecken Schreibfedern-Fabrik Bonn

Schutz-Marke. **Ohne Nachnahme**
F H
auf 8 Tage zur Probe
sende ich an jeden Lehrer franko
1 feine Orchester-Violine
Modell Stradivari, mit vollem, edlem Ton, Ebenholzgarnitur; 1 eleganten Bogen mit ausgesuchter leichter Stange und vollständiger Neusilbergarnitur; 1 starken Kasten mit Kugelgriff und französischen Springschlössern; 1 Stimmgabel (Normalstimmung). Reservesaiten, Steg und Wirbel, und Kolophon. — Sauberste Handarbeit, keine Fabrikware.
Auf Veranlassung Deutscher Unterrichtsministerien geprüft und als Schulgeige für sehr gut und preiswert befunden.
Preis 18.50 Mk. Verpackung gratis. Tausende in Gebrauch als Schulgeigen.
Nur direkt von
Franz Hell, Elmshorn Nr. 6
Instrumentenmacher.

Märchen-Aufführungen
für Erwachsene und Kinder. Alle Arten Kostüme und Uniformen zu Märchen, Theateraufführungen, Festspielen, Festzügen, Reigen, Lebenden Bildern, Masken- und Kostümfesten liefert
leihweise zu billigsten Leihpreisen:
Theater-Ausstattung u. Kostüme-Verleih-Atelier „Thespis"
Math. Klemich,
Dresden, Moritzstraße 1b, II.
Mit Vorschlägen stehen wir gern zu Diensten.

Digitized by Google

Neue Bahnen

Illustrierte Zeitschrift für
Erziehung und Unterricht

19. Jahrgang, 1907—1908

Herausgeber: Ewald Hiemann
Feodor Lindemann ▫ Rudolf
Schulze ▫ Lehrer in Leipzig

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

R. Voigtländer's Verlag in Leipzig

Digitized by Google

L31
N4
v.19

Inhaltsverzeichnis.

Abhandlungen.

Seite

Einheitliche Volkserziehung mit dem Erzieher als Idealergebnis. Von Ph. Stauff 1. 113
Der Einfluß der Hilfsschularbeit auf die Volksschulmethodik. Von F. Weigl 9. 64
Vom Erzählen der Kinder. Von G. Roscher 21
Ist die deklamatorische Fähigkeit von der musikalischen Empfänglichkeit und Reproduktionsfähigkeit abhängig? Von Dr. H. Löbmann 49
Die Wissenschaft in der Schule. Von F. Gansberg 97
Aufgaben und Wirkungen der poetischen Jugendlektüre. Von P. Lang 145
Die Geburtstagsfeier in moderner Beleuchtung. Von Dr. Stephani 159
Jean Jacques Rousseau auf der Anklagebank. Von O. Karstädt . 193
Musterstück oder ursprüngliches Leben im ersten Aufsatzunterricht. Von H. Hanft 204
Die Knabenhandarbeit im Dienste der intellektuellen Disziplinen der heutigen Volksschule. Von M. J. Langguth 211
Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. Von G. Wiederkehr . . 241. 289
Vom Erleben im Zeichenunterricht. Von C. Weymann 251
Gegen die öffentlichen Schulprüfungen. Von Dir. Patzig 299
Lehrerpflicht gegenüber schwachen Schülern. Von Ph. Stauff . . 306
Kindheitsromane. Von Dr. J. Loewenberg 337. 385
Die Volksschule der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Von H. Vordemfelde 347
Mit Kindern hinaus. Von H. Lorenz 392
Zur Frage der Reichsschulgesetzgebung. Von E. Hiemann . . . 407
Was vermögen Schuleinrichtungen und Schulpädagogik zur Förderung eines bessern Einverständnisses unter modernen Kulturvölkern. Von Dr. V. H. Friedel 433

Digitized by Google

Seite

Das Formen als Ausdrucksmittel. Von Otto Erler 443
Erörterungen zur Problematik des Schuleintritts und Schulaustritts. Von G. Deuchler 481
An den Wurzeln des religiösen Bewußtseins. Von K. Beier . . . 490
Gegen die Korrekturen. Von G. Roscher 529
Gelegenheits- und Gesamtunterricht. Von B. Riedel 542

Kleinere Aufsätze und Notizen.

Das Fibelbild. Von Carl Rößger 30
Zentrum und Schule 42
Über Anfertigung von Apparaten in Physik und Chemie durch Lehrer und Schüler. Von O. Trentzsch 72
Das Gefühl im psycho-physischen Lichte. Von W. Abert 80
Vergangenheit und Gegenwart im Religionsunterricht. Von Georg Lorenz 85
Klassenlehrer – Rektoren 91. 189. 236
Ausschneideübungen im Unterricht. Von Br. Schmidt 120
Züchtigungsrecht 139
Lehrergehälter 140. 283. 427
Volksschulgesetz in Meiningen 142
Das sächsische Volksschulgesetz 142
Titelsorgen 143. 282
Das religiöse Bild in der Schule 168
Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern. Von A. Zetzsche 175
Die sittlichen Gefahren der Schauläden 182
Parlament und Schule 186
Fachaufsicht 187. 330
Aufgaben des Deutschen Lehrervereins 188. 377
Von den Hausaufgaben 190
Über den Wert des Reliefs und der reliefartig gezeichneten Karten. Von M. Kuhnert 228
Vom Wandertrieb der Kinder. Von G. Büttner 232
Der Volksschullehrer 234
Redaktionswechsel im „Roland“ 238
Arbeitsunterricht 239
Die Ausstattung unserer Schulbücher 263
Faustens Verdammung 280

204208

Seite

Lehrermangel in Baden 282
Der Fall Leipacher 284
Liegnitzer Regierung und die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung 285. 329
Dritter internationaler Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts 285
Handfertigkeitskurse 285
Der Schulhof 316
Reichskultur 328
Der Kampf um die Volksschule 331
Religionsunterricht 332
Endlich eine Versuchsschule 333
Neuland in der Schule. Von O. Lenz 369
Statistische Aufnahme des deutschen Volksschulwesens 379
Bund für Volksschulreform 380
Seminarerziehung 380. 432
Tews und der Deutsche Lehrerverein 382
Vertreterversammlung des preußischen Lehrervereins 382
Spielkurse 383
Kongreß für Moralpädagik 383
Einfache Reaktionsversuche nach graphischer Methode. Von R. Schulze 412
Ries und die „Neuen Bahnen" 424
Bittere Worte 425
Woran wir leiden 426
Vom deutschen Dorf. Von W. Kluge 452
Die preußischen Landtagswahlen 471
Die Macht der Reaktion 472
Reform des Volksschulwesens 473
Der Kampf in Bayern 474
Lehrstuhl für Pädagogik 477
Von der Entwickelung 479
Schulbäder 507
Pfingst-Konferenz des Ev. Lehrervereins für Minden 520
Lehrermaßregelungen 522
Bosse-Denkmal 524
Universitätsstudium 525
Deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung 525
Von damals bis heute 552

Seite

Der Deutsche Lehrerverein. Von E. Hiemann 555
Spielabende für arme Schulkinder der Großstadt 573
Der blühende Kirschzweig 574

Literarisches.

Bücher und Bilder zur Kunstpflege in Schule und Haus . . 127

Friese, Jahrbuch für Zeichen- und Kunstunterricht. Teubner, Wegweiser nach neuen Bahnen des Zeichenunterrichts. Grüber, Pinselspiele. Schmidtkunz, Die Ausbildung des Künstlers. Friese, Technik des Zeichnens. Kerres, Der moderne Zeichenunterricht. Mangold, Zeichnen und Zeichenunterricht. Stiehler, Neuland. Wunderlich, Kalender. Micholitzsch, Reform des Zeichenunterrichts. Verein württemb. Zeichenlehrer, Beiträge zur Zeichenunterrichtsreform. Kuhlmann, Der eigene Körper des Schülers als Grundlage des Zeichenunterrichts. Schwartz, Neue Bahnen. Gordon, Allerlei Malverfahren. Thieme-Elßner, Skizzenhefte für Anfänger. Strzygowski, Die bildende Kunst der Gegenwart. Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. Schilling, Künstlerische Sehstudien. Mollberg, Erziehung des Auges. Scheumann, Eroberung der Landschaft. Schwindrazheim, Kunst-Wanderbücher. Rappaport, Eine alte Reichsstadt. Tränkner, Recht der Kunst auf die Schule. Dierks, Problem der künstl. Erziehung. Cherbuliez, Kunst und Natur. Leven, Flugblätter. Gurlitt, Schule und Gegenwartskunst. Singer, Rossetti. Holbein, Totentanz. Rembrandt, 50 Radierungen. Bauer, Charakterköpfe. Bendrat, Aus dem deutschen Osten. Müller-Bernburg, Landschaftsmappen. Freie Vereinigung für Kunstpflege, Rethel. Vom Heiland. Lefler-Urban, Kling-Klang-Gloria. Kotzde, Der Wundergarten. Primrose-Zepler, Die Schönheit der Frauengestalt. Pudor, Nackt-Kultur.

Scharrelmann: Der Geburtstag. Von Carl Rößger 136

Bilderbücher 184

Grimm, Märchen. Münchhausen, Wunderbare Reisen. Darmstädter Kinder- und Märchenbuch. Hirth, Märchen ohne Worte. Freyhold, Sport und Spiel. Volkmann, Bruder Lustig. Knecht Ruprecht. Weber, Neue Märchen. Liebermann, Kindersang — Heimatklang. Liebermann, Weihnachtsklänge. Schmidthammer, Schlimme Streich. Gebhart-Mahler, Das macht Spaß. Engels, Rübezahl. Lobsin, Nun singet und seid froh.

Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts Von G. Erfurth 321

Richter, Religionsunterricht oder nicht? Schuster, Religionsunterricht in der Schule oder nicht? Voigt, Religionsunterricht oder Moralunterricht. Troeltsch, Trennung von Staat und Kirche. Rein, Religion und Schule. Dietterle, Reform des Religionsunterrichts.

Seite

Barchewitz, Umgestaltung des Religionsunterrichts. Schreiber, Niemand kommt zum Vater denn durch mich. Pfennigsdorf, Reform des Religionsunterrichts. Ekwerd, Macht die Pforten groß und weit. Bode, Freudigkeit und Freiheit im Religionsunterricht. Schiele, Religion und Schule. Boeckh, Religionsunterricht in höheren Lehranstalten. Rhode, Wider die Kirchenherrschaft. Dreydorff, Quousque tandem? Gustavssohn, Geheimnisse der Religion. Welzhofer, Das Büchlein vom Höchsten. Klingebeil, Höchste Güter. Hanus, Das Suchen Gottes. Häcker, Naturwissenschaft und Theologie. Frank, Die Erkenntnis Gottes durch die Natur. Walter, Wesen der Religion nach Erasmus und Luther. Köhler, Der Geist des Christentums. Willkomm, Wie dünket euch um Christo? Ké, Christus. Fiebig, Jesu Blut. Bresler, Religionshygiene.

Der Krieg im Schulleben. Selbstanzeige von Dr. Löbmann . 376

Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Gesangunterrichts. Von Dr. Löbmann 418

Schöne, Denksingen. Chemnitzer Liederbuch. Ochs, Chorgesangschule. Krausbauer-Zanger, Deutscher Liederborn. Balshüsemann, Liederbuch. Götze u. Ruseler, Deutsches Liederbuch. Stahl, Liederbuch. Monatsschrift für Schulgesang. Naumann, Musikgeschichte. Beck, Liederbuch. Schleisiek, Liederkranz. Gräßner-Kropf, Volksliederbuch. Scheel, Choralbuch. Freiburger Taschen-Liederbuch. Prinz, Lehrverfahren. Gottschalk, Elementarübungen. Bernard, Anleitung. Kühn, Treffsicherheit. Engel, Hilfsmittel zur Erziehung des Tonsinns. Hoffmann, Schulliederbuch. Kühnhold, Ton- und Stimmbildungslehre. Niehusen, Musik für unsere Kleinen. Hermann, Fest im Takt. Lehmensieck, Kernlieder. Philipp, Neuer Liederhort.

Geographie als erweiterte Heimatkunde. Selbstanzeige von Max Wagner 423

Aus Deutsch und Literatur. Von Clemens Pönitz 464

Behaghel, Die deutsche Sprache. Saran, Deutsche Verslehre. Lang, Elemente der Phonetik. Morill, Lautbildungslehre. Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Engl, Deutsche Poetik. Weigand, Deutsches Wörterbuch. Vollmann, Wortkunde. Huemer, Geist der altklassischen Studien. Fuchs, Ebner-Eschenbach und die klassischen Sprachen. Wolf, Literaturdenkmäler. Meyer, Homers Ilias. Städler, Horaz. Bardt, Sermonen des Horatius Flaccus. Donner, Ödipus und sein Geschlecht. Riemann, Weichers Literaturgeschichte. Nagel, Literaturatlas. Ludwig, Heimatkarte der deutschen Literatur. Velhagen & Klasing, Schulausgaben. Muchan, Hilfsbuch zu Homer. Ziehen, Deutsche Schulausgaben. Freytags Schulausgaben. Gaudig-Frick, Schulausgaben. Dürrs deutsche Bibliothek. Cotta, Schulausgaben deutscher Klassiker.

Seite

Streifzug durch die Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Naturkunde. Von E. Walther 511

Niemann-Wurthe, Präparationen. Gisevius, Landwirtschaftliche Naturkunde. Müller-Völcker, Tierkunde. Pflanzenkunde. Partheil-Probst, Naturkunde. Imhäuser, Methodik. Zacharias, Das Plankton. Höller, Bild im naturgesch. Unterricht. Oels, Pflanzenphysiologische Versuche. Stucki, Naturbeobachtungen. Dennert, Biologische Fragen und Aufgaben. Lichtenberger, Allerlei vom Leben der Pflanzen. Graeber, Idealschulgärten. Fischer, Erziehung und Naturgefühl. Czerny, Arzt als Erzieher. Kick, Haeckel und die Schule. Bölsche, Ernst Haeckel. Junge, Schmeils wissenschaftl. Beleuchtung der Jungeschen Reformbestrebungen. Simroth, Biologie der Tiere. Taschenberg, Insekten. Schoenichen, Aus der Wiege des Lebens. Konwiczka, Sammelobjekte. Ziegler, Zoolog. Wörterbuch. Bach-Borgas, Studien und Lesefrüchte. Berthold, Darstellungen aus der Natur. Schmeil-Fitschen, Flora von Deutschland. Lehmann, Gartenzierpflanzen. Gustavsson, Mensch, Tier und Pflanze. Bumüller, Urzeit des Menschen. Driesmans, Mensch der Urzeit. Fürst-Pfeiffer, Schulhygienisches Taschenbuch. Düttmann, Wegweiser für Krankenpfleger. Köthner, Chemie des Ungreifbaren. Klein, Witterungskunde. Newest, Vom Zweck zum Ursprung des org. Lebens. Snyder, Weltbild der Naturwissenschaft. Lankester, Natur und Mensch. Günther, Rückkehr zur Natur. Verworn, Erforschung des Lebens.

Fortschritte und Forderungen der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Von Rudolf Schulze 560

Möbius, Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. Meumann, Vorlesungen. Dürr, Lehre von der Aufmerksamkeit. Pohlmann, Exp. Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Radossawljewitsch, Behalten und Vergessen. Pfeiffer, Vorstellungstypen. Baade, Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts. Neuert, Begabung und Gehörsgrad der Taubstummen. Bader, Augentäuschungen. Steinel, Grammatikunterricht auf physiol. Grundlage. Verworn, Mechanik des Geisteslebens. Brahn, Seelenleben des Kindes. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. Zühlsdorff, Psychologie. Stößner, Experiment im Psychologieunterricht im Seminar. Meumann, Zeitschrift für exp. Pädagogik. Kemsies-Hirschlaff, Zeitschrift für pädagog. Psychologie, Pathologie und Hygiene. Flügel, Just und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Wentscher, Einführung in die Philosophie. Vogel, Überblick über die Geschichte der Philosophie. Pastor, Fechner und die Weltanschauung der Alleinslehre. Dürrs Philos. Bibliothek. Goldschmidt, Kant und Haeckel. Romundt, Der Professorenkant. Romundt, Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf Grund

Seite

ihrer Entstehungsgeschichte. Jerusalem, Kants Bedeutung für die Gegenwart. Goldschmidt, Baumanns Anti-Kant. Falckenberg, Kant und das Jahrhundert. Erzieher zu deutscher Bildung.

Neue Bücher über Erziehung und Unterricht. 2 Beilagen, enthaltend die gesamten Neuerscheinungen des Jahres.

Abbildungen.

Aus der „Münchener Fibel". Einschaltbild 1
Zu: Rößger, Das Fibelbild. 13 Abb. 30–41
Hein, Herbstreifmorgen. Einschaltbild 48
Zu: Trentzsch, Anfertigung von Apparaten in Physik und Chemie. 7 Abb. 75–79
Roman, Forum Romanum. Einschaltbild 96
Zu: Schmidt, Ausschneideübungen. 12 Abb. 121–127
Haueisen, Abraham und Lot. Einschaltbild 144
Zu: Das religiöse Bild. 9 Abb. 167–174
Glück, Das obere Mölltal. Einschaltbild 192
Zu: Langguth, Die Knabenhandarbeit im Dienste der intellektuellen Disziplinen. 3 Abb. 218–223
Zu: Kuhnert, Über den Wert des Reliefs. 3 Abb. . . . 229–231
Die Ausstattung unseres Schulbuches. Einschaltbild 240
Zu: Die Ausstattung unseres Schulbuches. 20 Abb. 263–279
Der Schulhof. Einschaltbild 288
Zu: Der Schulhof. 13 Abb. 308–320
Mittelklasse einer amerikanischen Volksschule. Einschaltbild 336
Zu: Vordemfelde, Die Volksschule der Ver. Staaten. 12 Abb. 348–367
Einfacher Reaktionsversuch. Einschaltbild 384
Zu: Schulze, Einfache Reaktionsversuche. 7 Abb. 412–417
Schäfer, Niedersächsisches Gehöft. Einschaltbild 432
Zu: Kluge, Das deutsche Dorf. 13 Abb. 452–463
Volkmann, Kinderreigen. Einschaltbild 480
Zu: Schulbäder. 8 Abb. 505–512
Dampfhammer. Einschaltbild 528
Hochofen der Mpororo und Schmiede der Angole. Einschaltbild . . 553
Zu: Eisengewinnung. 7 Abb. 553–559

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 1 Oktober 1907

Einheitliche Volkserziehung mit dem Erzieher als Idealergebnis.

Moderne Gedanken von Ph. Stauff-Enzisweiler bei Lindau (Bodensee).

I.

Die Befreiung des Erziehungswesens und des Erziehers.

Jeder gute Gedanke auf Erden macht erst verschiedene Stadien durch, in denen er mangelhaft zur Ausführung kommt, bis er schließlich allgemein in seiner Reinheit erkannt und in die Tat umgesetzt wird. Vielfach wird ein solcher Gedanke überhaupt nicht frei geboren, sondern er ergibt sich aus einem bestimmten Zwecke, und ihm haften dann natürlich anfangs mancherlei Schlacken an, die aus der Verbindung mit dem betreffenden Zwecke herrühren. So steht es namentlich auch auf dem Gebiete der Volkserziehung. Wir können füglich die Zeiten des grauen Altertums hier außer acht lassen, in denen man der Heranerziehung der künftigen Generationen überhaupt kein besonderes allgemeines Augenmerk zuwandte, oder von denen zuverlässige Nachrichten über die Art, in der sich das damalige Erziehungsinteresse betätigte, nicht vorhanden sind. Da sind die beiden großen griechischen Volksstämme der Spartaner und Athener die ersten Völkerschaften, von denen wir positiv wissen, daß sich die Gemeinsamkeit oder der Staat um die Heranbildung der jüngeren Geschlechter kümmerte. Es ist bekannt, mit welchem Unterschied. Während die Spartaner, das rauhe Kriegervolk des Gebirges auf dem Peloponnes, in der Erziehung für den Kriegszweck die einzige Aufgabe der „Pädagogik" erblickten, demzufolge die Erziehung im denkbar weitestgehenden Sinne verstaatlichten, somit den Knaben (denn um das weibliche Geschlecht kümmerte sich ja in dieser Richtung das Altertum überhaupt nicht) in allerfrühester Jugend den Eltern ganz hinwegnahmen, ihn in kriegerischer Tapferkeit und List, in Enthaltsamkeit und Volkstreue heranzuziehen suchten, waren die geistig fortgeschritteneren Athener, das kunstliebende Volk der fruchtbaren Ebene, schon auch auf die Pflege edler geistiger Eigenschaften, echter Menschlichkeit bedacht, und mit dem Erfolge, daß sie auch in kriegerischer Tüchtigkeit schließlich über den Spartanern standen. Das war der Fall,

obgleich auch die Athener das Prinzip der Staatserziehung zur Durchführung brachten, wenngleich nicht in der extremen Weise wie die Spartaner.

Also die Staatserziehung ist alt. Aber sie wurde nicht von Anfang an in einem verständigen Maße gehandhabt: die Schlacken des Zweckes hingen ihr an. Das sehen wir an Sparta. Athen, das spätere, glich hier aus. Hier wurde schon die Heranbildung von staatstüchtigen, nicht nur kriegstüchtigen Leuten, von Staatsmännern, von Rednern mit zur Richtschnur. Daher die Überlastung des Erziehungswesens mit formalen Künsten, mit der Ausbildung der Redegabe.

Wenngleich also die beiden altgriechischen Völkerschaften bereits dem Grundsatz der Staatserziehung huldigten, so geschah das doch nicht in einer Weise, die die Billigung des heutigen Zeitalters finden kann. Denn die Erziehung war in beiden Fällen von den Interessen des Staates diktiert, und für die Interessen des zu erziehenden Individuums ergab sich sozusagen nur der Abfall von der Staatsküche. Das Individuum und seine Heranbildung war nicht Selbstzweck.

Das erste Volk, das nach dem Untergange des klassischen Altertums (die Römer können wir in diesem Zusammenhange wohl übergehen) sich wieder ernstlich mit der Heranbildung der neuen Geschlechter befaßte, war das deutsche. Wenngleich der Staat erst in sehr später Zeit damit einsetzte, so war damit doch nichts verloren; denn die Kirche nahm mit ihren mittelalterlichen Klosterschulen ihm die Arbeit ab. Wir können, wenn wir objektiv sein wollen, nicht behaupten, daß diese Klosterschulen nichts geleistet hätten. Sie waren so gut, als es den Umständen nach möglich gewesen ist. Denn wir hatten – in sehr früher Jugend des Germanentums – das Christentum bekommen, das Staatsreligion war und dessen Dogmen nicht nur kirchliche, sondern zugleich staatliche Glaubensgesetze waren. Diese Dogmen oder in ihrer Erweiterung die Glaubenslehre füllten das ganze geistige Leben der mittelalterlichen Gesellschaft. Und selbst nach der Höhe hin gab es nur eine Wissenschaft: die Theologie.

Daß freilich dieser Zustand von so langer Dauer war, das möchten wir vielfach unserem Deutschtum fast verübeln. Aber genauer besehen, dürfen wir auch das nicht. Denn das Christentum des damaligen Schlages hielt eben das ganze Leben in seinem Bann. An die Stelle von Kraftgefühl und völkischem Selbstbewußtsein war die Predigt der Selbstverleugnung, der süßlichen Nächstenhilfe getreten; an die Stelle des Sichreckens im Lebenskampfe das Kopfhängertum und der alleinige Glaube an die Macht des Gebets. Da schrumpfte der Geist zusammen

und mit ihm die geistigen Bedürfnisse. Festumrandete Staaten gab es überhaupt nur wenige, und zahlreiche deutsche Gebietsteile gingen, wie es ein mächtiger Papst oder auch ein mächtiger Kaiser, oder aber wie es die Gunst des Schwertes wollte, von Hand zu Hand. Der ruhende Pol in der Flucht der Erscheinungen war allein das Papsttum, und das war international. Daraus ergab es sich mit Naturnotwendigkeit, daß die Erziehung von der Kirche und international im Sinn der Kirche geführt werden mußte. Und daraus auch erklärt es sich, daß diese unerquickliche Periode in der Geschichte des Erziehungswesens von so langer Dauer war. An Stelle der Staatserziehung des Altertums war die Kirchenerziehung getreten, und zwar ebenso einseitig für die Zwecke der Kirche, wie einige Jahrtausende zuvor für die Zwecke der altgriechischen Staaten. Der zu Erziehende war auch hier lediglich Objekt, nicht aber Subjekt der Erziehung.

Die Kämpfe zur Zeit des ausgehenden Rittertums weckten weite Schichten des deutschen Volkes. Getreten, zerklüftet, verschachert, hungernd unter dem ritterlichen Raub- und dem hierarchischen Bettelunwesen der Zeit, sehnten sie sich nach Kraft, nach Größe, nach Selbsthilfe, aus einer Art Verzweiflung heraus. Und die römische Kirche erkannte die Sachlage nicht. Sie hatte in einem sehr gewichtigen Punkte ihrer weltlichen Lehrmeinungen, die sie immer auf die Offenbarung stützte, Schiffbruch gelitten. Das ptolemäische Weltgebäude, auf das sie schwor, war infolge der Entdeckung Amerikas, infolge der Weltumsegelungen eines Behaim, infolge der Reisen eines Marco Polo eingestürzt. Jetzt hätte die Kirche in ihrem Interesse gut getan, sich auf die Planken der rein religiösen Dogmen zu retten und ihren Platz als oberste Leiterin der wissenschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen aufzugeben. Aber sie tat es nicht, sondern schickte Leute von der Art Tetzels in die Welt. Da folgte auf den wissenschaftlichen Schiffbruch der religiöse. Irgend ein begabter, mutiger Mann mußte jetzt Wunder wirken. Und es kam Luther und wirkte sie. Er stellte die Arbeit neben das Gebet und predigte die Rechtfertigung allein aus dem Glauben. Wir würden ihn heute anders verstehen. Er meinte nämlich die Rechtfertigung aus dem Vorsatz zum Guten. Nicht mehr durch die Kirchenbuße. Das ist das entscheidene Merkmal. „Nicht wieder sündigen, dann ist dir verziehen." So heißt seine Lehre. Da gibt es keine Sündenvergebung im voraus mehr. Vielleicht hat viel Volks seine Lehre in diesem Punkte aus äußerlichen Beweggründen angenommen, um der ewigen Schröpfung durch das Kirchentum enthoben zu sein.

Das ist Nebensache. Tatsächlich aber wurde aus dieser Lehre heraus ein neuer Geist geboren; zum ersten Mal siegte auf rein religiösem Gebiete die Vernunft über das Dogma. Solcher Siege braucht es nur einen, und mit diesem einen Siege war die mittelalterliche Kirche gestürzt.

Jetzt herrschte wieder Raum zu freier Entfaltung des Geistes; jetzt treten alle die Männer auf, die wir verehren, wie Comenius, Basedow, Rochow, Pestalozzi. Früher wären sie nicht möglich gewesen. Sie gehen gewiß nicht gegen Kirche und Kirchenglauben; aber mit der tatsächlichen Unfehlbarkeit der Kirche war auch ihr Monopol zur Erziehung gebrochen. Ganz allmählich brach sich auch in Deutschland der Gedanke an die Staatsschule Bahn, und seit über einem halben Jahrhundert begann seine Verwirklichung. Wir brachten es sogar bis zum allgemeinen Schulzwang. Wir sind nicht so rigoros wie die alten Spartaner, daß wir den Eltern ihre Kinder ganz davon nähmen. Wir räumen sogar lokalen Verbänden, wie sie die Gemeinden darstellen, einen Raum auf die Erziehung bezw. ihre Überwachung ein; aber auch das Kirchentum hat einen großen Anteil an der Bestimmung der Erziehungsziele. Wir haben also keine Staatsschule im eigentlichen Sinne, wir haben auch keine Kirchenschule mehr wie in früheren Tagen, und eine Gemeindeschule ist es auch nicht, was jetzt nächst dem Elternhause die Erziehung unserer Jugend in Händen hält.

Ist das nun vielleicht gerade das Ideal? Kein einsichtiger Erzieher kann dieser Meinung sein. Es ist eigentlich nichts weiter als ein großer Widerstreit aller möglichen Interessen, der die Arbeit unserer untersten Schulen, der Volksschulen kennzeichnet. Die Kirche hält ihre Hand über der Schule und ist ängstlich besorgt, daß der Unterricht in ganz beliebigen weltlichen Fächern dem Religionsunterrichte und ihrer Auffassung von wahrer Religion nicht in den Weg gerät. Will der sachgemäß geschulte Pädagoge den Religionsunterricht des unnötigen und geisttötenden Ballastes an Memorierstoff entkleiden, so erhebt die Kirche Widerspruch. Verspricht der Pädagoge, den Ausfall durch Verinnerlichung des religiösen Lebens auszugleichen, so daß wenigstens noch Persönlichkeiten, wenn auch vorwiegend religiöse Persönlichkeiten herangebildet werden könnten, so erklärt sich die Kirche dagegen. Sie will keine Verinnerlichung des Glaubenslebens, soweit sie eben hierarchischer Natur ist, und sie kann auch tatsächlich keine solche gebrauchen. Denn jede Verinnerlichung bringt schließlich eine gewisse Beiseitesetzung der äußeren Formen mit sich, und jeder Erzieher wird oft und viel die Wahrnehmung gemacht haben, daß es dem Kirchentum weit mehr um

die Erfüllung der äußerlichen „religiösen Pflichten", als um die Heranerziehung von Herzen gläubiger und in ihrem Glauben gefestigter, auf sich selbst gestellter Menschen zu tun ist. Bringt man das Kind und überhaupt den heranwachsenden Menschen erst dahin, daß er *selbst* seinem Gotte näher rückt, so *fürchtet die Kirche, aus den Beziehungen dieses Menschen zu Gott leicht ausgeschaltet zu werden* und sie sieht sich *in ihrem Bestande bedroht*. Freilich wird sie sich hüten, diesen Grund für die energische Wahrung ihres Einflusses auf die Schule zuzugestehen; sie hält fest an der Stange und beschuldigt lieber den Erzieher, den Lehrer, der Gottlosigkeit und der Verräterei gegen den Glauben. So wird das Kind brav in Christi Wort unterrichtet, wonach man dem Händelsüchtigen die andere Wange reichen soll, wenn er auf die erste geschlagen hat. Daneben steht der Staat mit der Frage: War dieser Krieg gerecht? Notwehr ist nicht strafbar im bürgerlichen Leben. Das sind *Widersprüche*. Auf der einen Seite wird die extremste Selbstverleugnung gefordert, auf der anderen für heroischen Mut Stimmung gemacht. Auf der einen Seite lernt das Kind bezw. der Zögling eine mythologisch-traditionelle Auffassung über die Weltentstehung als Gotteswort, als pure, lautere Wahrheit kennen — und auf der andern erklärt ihm der wissenschaftliche Teil seines Unterrichts die Wahrscheinlichkeit der Kant-Laplaceschen Weltentstehungstheorie. Der mit Naturnotwendigkeit zu monistischer Weltanschauung hinführenden Entwicklungslehre tritt die Lehre von der persönlichen direkten Schöpfung des Menschen durch Gott entgegen usw. in beliebiger Auswahl.

Der Erzieher, der von Staats wegen bestellt ist, darf nicht gegen die Interessen des Staates verstoßen; er muß die Glaubenssätze irgend einer bestimmten religiösen Gemeinschaft respektieren; er hat Pflichten gegen die Gemeinde, der die Schulunterhaltungspflicht obliegt, zu erfüllen. Nicht nur der Unterricht ist ein Widerspruch in sich: auch *der Lehrer selbst hat drei Seelen in seiner Brust wohnen*, die naturgemäß da oder dort unbedingt miteinander *übers Kreuz geraten müssen*, ohne das doch zu dürfen. *So erfüllt der Lehrer nicht einen generellen Erziehungsauftrag, dessen nähere Umgrenzung mit Naturnotwendigkeit aus seiner fertigen Persönlichkeit hervorwüchse, sondern er erfüllt Einzelaufträge verschiedener Auftraggeber. Wo soll dabei Einheitlichkeit der Erziehung herkommen? Wie sollen in sich abgerundete, geschlossene Persönlichkeiten entstehen?* Und ist nicht gerade das das Ideal jedes Erziehers, der für sich selbst aus den Banden befangener Anschauungen frei geworden ist?

Freilich: in unseren höheren Schulen ist es zum Teil etwas anders. Da ist vielfach die Kirche als Auftraggeberin ausgeschaltet oder ihr Einfluß ist dem des Staates wesentlich unterlegen. So bleibt nur der Staat mit seinen Anordnungen zur Beeinflussung der Erziehungstendenz übrig. Von zwei Stellen des Gewissenszwanges ist noch eine verblieben. Ist das nicht noch bei weitem zu viel?

In dem erstausgeführten Punkte, der auf Beseitigung des kirchlichen Einflusses auf das Erziehungswesen hinausläuft, bewegen sich die Geister schon lange. Wollte man der Lehrerwelt unserer Hoch-, Mittel- und Volksschulen ohne Gefahr für ihre Existenz die Frage vorlegen, ob sie für Beibehaltung oder für Ausschaltung des kirchlichen Einflusses und des Religionsunterrichts aus den Schulen Deutschlands sind, so braucht man wohl keinen Augenblick zu zweifeln, wie die Antwort der großen Mehrzahl ausfallen würde. Aber auch für die Ausschaltung des staatlichen Einflusses? Wer würde wohl einem so verwegenen Gedanken Raum geben?

Und doch: gerade darin erblicken wir die zweitnächste kulturelle Aufgabe des deutschen Volkes gegenüber seinem Erziehungswesen. Wenn wir die enorme Wichtigkeit dieses Problems dem Leser klar machen wollen, der darüber noch nicht des näheren nachgedacht hat, so brauchen wir nur auf die persönliche Qualität unserer Volksbildner hinzuweisen. Sie wandeln in unseren Landen als lebendige Ankläger gegen Staat und Kirche, die das Erziehungswesen monopolisiert haben zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke. Wissen wir nicht von tausenden, daß die ihren Zöglingen kirchliche Lehrmeinungen mit Hilfe ihrer pädagogischen Kunst nahebringen, obwohl sie selbst nicht daran glauben? Wissen wir nicht von weiteren tausenden, daß sich ihr politisches Ideal in der absoluten Monarchie, in dem parlamentarischen Regime oder gar in der demokratischen oder kommunistischen Republik kristallisiert? Dabei feiern sie mit ihren Zöglingen den Sedantag oder irgend einen anderen vaterländischen Gedenktag, während diese Feier ihrem ganzen Denken schnurstracks zuwiderläuft? Und bekennen sie, was sie denken, in aller Offenheit und Geradheit, wie man das von einem Volkserzieher erwarten muß? Freilich, unter den gegenwärtigen Verhältnissen gehen sie ihres Brotes verlustig. Aber Sokrates hat den Giftbecher genommen, Christus ist am Kreuz gestorben, und Luther hat die Acht erduldet, Huß und Savonarola haben den Scheiterhaufen bestiegen und ein Kurfürst von Sachsen hat Kaiser Karl dem fünften seinen Kopf zur Verfügung gestellt. Sind das nicht höhere Güter als

Digitized by Google

die gesicherte Einnahme, welche diese Männer an das Recht ihrer Persönlichkeit wagten?

Glaube niemand, daß wir den Erziehern einen zu harten Vorwurf machen wollen, wenn wir diese Verhältnisse schonungslos besprechen. Jeder wird im Innern zugeben müssen: es ist so. *Viele sind eben keine Persönlichkeiten, und das liegt in ihrer eigenen Erziehung begründet*, bei der nicht ihre Heranbildung zur Persönlichkeit im Vordergrunde stand, sondern die Erreichung staatlicher und kirchlicher Zwecke. Wir wissen, daß mancher, der die Selbstachtung nicht verlieren will, sich emsig müht im stillen Kämmerlein, sein Denken in die amtlich oder kirchlich geeichten Regale einzuzwängen. So leidet er dann wenigstens nicht an seinem Ehrempfinden Schaden.

Resumieren wir also: das *Gros* der heutigen Erzieher kann nicht anders sein, als es ist. Immer finden sich wieder Männer darunter, die *trotz der verkehrten eigenen Erziehung Persönlichkeiten geworden* sind, sei es, daß sie sich mit den an sie gestellten Anforderungen wirklich seelisch im Einklange befinden, oder daß sie ihr Amt hinwerfen und sich auf andere Weise ohne Aufgabe ihrer Individualität durch die Welt zu schlagen suchen. Aber ihrer sind verhältnismäßig wenige.

An den *Hochschulen* freilich lehrt ein *Haeckel* hin und wieder unbekümmert, was ihm sein Gewissen gebietet; aber selbst da hat man Beispiele inquisitorischen Vorgehens, wenn ein solcher Mann nicht nur das Gebiet der Kirchenräson, sondern auch das der *Staatsräson* ernstlich streift. Immerhin herrscht hier eine *bemerkenswerte Freiheit, die für unser gesamtes Schulwesen errungen werden muß.*

Man beschuldige uns nicht, wir wollten die Politik schon in die Schule tragen. Das wünschen wir nicht einmal in bezug auf die Kritik kirchlicher Lehrmeinungen. Aber wer trägt denn die Politik hinein? Der Staat selbst. Er stellt Anforderungen danach. Der Zögling soll in „vaterländischem Geiste" heranwachsen, und dafür zum Teil hat man dem Lehrer die Rute zuerteilt. Das ist falsche Erziehung. Da beginnt die *Unsittlichkeit*. Der Einfluß des Erziehers wird wohl von selbst auch nach diesen Richtungen hin gewisse Wirkungen äußern; aber daß er solche Wirkungen auch dann äußern *soll*, wenn das Denken des Lehrers sich vielleicht in ganz anderer Richtung bewegt, das ist das Unsittliche daran. Was die kirchliche Kritik anlangt, so verschwindet sie von selbst in dem Augenblicke aus unseren Erziehungsanstalten, da man den Religionsunterricht als obligates Fach aus ihnen entfernt.

Die freie Persönlichkeit des Erziehers soll den ganzen

Lehrstoff mit ihrem Geiste durchtränken. Die Erziehung zum Denken, die sich aus der freien Persönlichkeit heraus von selbst ergibt, ist Bürgschaft genug, daß hier dem Volke und seinen Interessen kein Fallstrick entsteht. Das Leben mit all seinen Erfahrungen und voran die allgemeine Dienstpflicht würden hier ein Korrelat ergeben, durch welches dem Volk und dem Staate die weitestgehende Sicherheit geboten wäre. Und eben deshalb könnten wir gerade in Deutschland zu allererst an die Befreiung des Unterrichts in allen seinen Formen von Kirchen- und Staatszwecken herantreten und sie getrost durchführen. Dann stünde Deutschland wieder an der Spitze der Kulturvölker. Diesen Rang hat es leider an Frankreich verloren. Denn Frankreich hat in den letzten Jahren wenigstens die eine unserer Forderungen kühn zur Durchführung gebracht: die Befreiung des Unterrichtswesens vom Kirchenzweck. Der Staatszweck freilich ist geblieben.

Fragen wir uns nun, wie diese Freiheit zu garantieren wäre, so bietet uns das deutsche Verwaltungsleben ein vortreffliches Vorbild in der Freiheit des Richterstandes. Der Richter ist seitens des Staates unabsetzbar. Nur durch einen regelrechten Urteilsspruch der Kollegenschaft kann ihm Würde und Amt genommen werden. Und unser Richterstand ist unangreifbar. Selbst wer mit der deutschen Straf- und Zivilgesetzgebung unserer Tage auf dem Kriegsfuße lebt, wer Reformen nach dieser oder jener Richtung für ein unumgängliches Kulturerfordernis hält: er wird dem deutschen Richterstande seine Hochschätzung und Anerkennung nicht versagen; der persönliche Glaube des Richters wird nirgends in Zweifel gezogen, selbst nicht von dem, gegen den ein unliebsamer Richterspruch gefällt worden ist. Das sei uns Vorbild. Hält man die deutsche Lehrerschaft für weniger mündig als die Richter? Ihre Bildung ist oft gediegener, ihr philosophisches Denken oft tiefer als das manches unverletzlichen Richters. Aus dem Lehrerstande sind hervorragende Geister, führende Männer in reicher Anzahl hervorgegangen. Weshalb sollte man sich weigern, sie für mündig zu erklären? Ihnen die Unabsetzbarkeit des Richters zu gewähren?

Dann würden im deutschen Erziehungswesen Persönlichkeiten entstehen, deren Entwicklung leider bisher künstlich zurückgehalten ist. Vom Universitätsprofessor bis zum einfachen Dorfschullehrer herab. Dann würden aber auch die zu Erziehenden Persönlichkeiten werden können, und unser Volk würde allmählich aus sittlichen Potenzen bestehen, wie sie selbst im Interesse des staatlichen Lebens im höchsten Grade zu wünschen sind. Das wäre ein Zustand, würdig des einzigen

Volkes der Erde mit dem allgemeinen, gleichen, direkten und geheimen Wahlrecht zur Volksvertretung. Vielleicht möchte es sich dann sogar ergeben, daß die Eigenschaft des Wahlrechts, daß es „geheim" ist, gar keiner rechten Wertschätzung mehr begegnete. Denn die freie Persönlichkeit tritt gern mit ihrem Denken und Tun hervor. Wir würden selbständige Menschen erziehen, während wir jetzt nur Gängelwesen schaffen. Die Persönlichkeit bringt als ihren ersten hochbegrüßenswerten Ausfluß das Verantwortlichkeitsgefühl. Darum ist kein Mißbrauch der Freiheit zu befürchten, die man der echten Persönlichkeit verstattet.

Die Erziehung soll Selbstzweck sein, nicht ihr fremde Zwecke verfolgen. Darum: fort mit dem kirchlichen Einfluß auf unser Unterrichtswesen, und fort mit der staatlichen Tendenzkontrolle durch Gewährung der Unabsetzbarkeit an die gesamte Lehrerschaft wegen religiöser oder politischer Auffassungen. Weg mit der Erziehung für kirchliche und staatliche Zwecke im Interesse des zu Erziehenden, des Volkes, dem er angehören, und des Staates, in dem er sich als freie Persönlichkeit betätigen soll!

Der Einfluß der Hilfsschularbeit auf die Volksschulmethodik.

Von F. Weigl, in München.

I.

Seitdem ich in der Hilfsschule tätig bin, habe ich Erkenntnisse und Erfahrungen, die ich sammelte und von denen ich glaubte, daß sie von der Hilfsschularbeit befruchtend auf die Methodik des Normalschul-Unterrichtes hinüberwirken könnten, fixiert und in mir weiter verarbeitet. So konnte ich denn gerne der freundlichen Einladung der Redaktion Folge leisten, über diese Beziehungen hier Näheres zu berichten.

Es ist der Gedanke, daß von den Hilfsschulen heraus Anregungen auf die Methodik des Unterrichtes der Normalen fallen müssen, schon zu Anfang der ganzen Hilfsschulbewegung richtig erfaßt worden. Man sagte sich mit Recht: Die geringere Schülerzahl, die Ungebundenheit bezüglich des sonst lehrplanmäßig festgelegten und „tunlichst" zu erreichenden Stoffmaßes, die unerläßliche Durchführung einer ins einzelnste gehenden Individualbehandlung, endlich die beim Hilfsschullehrer vorausgesetzte gründliche psychologische Bildung, all diese Umstände bieten einen Boden,

Digitized by Google

auf dem der methodische Fortschritt gedeihen muß. Trotz dieser Einsicht ist aber die Frage meines Wissens in der reichen pädagogischen Literatur noch nicht bearbeitet. Es müssen daher meine Ausführungen etwas stark Subjektives aufweisen; ich muß von meinen persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen reden.

Ich will nun in der Weise vorgehen, daß ich verschiedene Fächer der Volksschule vom Standpunkt des Hilfsschullehrers aus beleuchte und dabei die allgemeinen Ergebnisse der modernen Didaktik, die durch unsere Hilfsschularbeit gestützt werden, mit hereinbeziehe.

1. Vom ersten Leseunterricht.

Der erste Schritt vom gesprochenen Wort und Laut, von den Erzählungen der Großmutter, der Mutter und des Kindermädchens zum toten, geschriebenen und gedruckten Buchstaben ist ungemein schwierig, auch in seiner rechten methodischen Ausführung. Und nicht mit Unrecht herrscht heute in den Reihen der Unterklassenlehrer zum Teil große Unzufriedenheit über die Art und Weise, wie wir diesen Schritt vollziehen.

Ich sage zum Teil! Gibt es doch auch eine große Zahl von Unterrichtern, die den heutigen Weg ganz ausgezeichnet finden und die da glauben, wenn einmal nimmer mi, me, mu, mo, ma; le, li lo, la, lu usw. in den Elementarklassenzimmern ertönt, würden die Kinder auch nicht mehr lesen lernen.

Für den anderen Teil der Unterklassenlehrer, der an einen Umsturz in der Methode des ersten Leseunterrichtes glaubt, ist die Frage theoretisch gelöst: sie weist auf die Selbsttätigkeit hin; aber die Praxis will nicht mitkommen. Nun will ich kurz schildern, wie ich mit den Schwachbegabten und Schwachsinnigen das Lesen lernte, wie wir unsere Fibel selbst geschrieben, gedruckt und illustriert haben.

Wir sind ausgegangen von den fünf Selbstlauten, die ich von der Mundstellung der Schüler (schematisch) abzeichnete. Dies waren die ersten schriftlich fixierten Bilder der Laute. An ihnen wurden auch Leseübungen vorgenommen. Das figürlich dargestellte Bild, das nun noch wirklich ein Bild ist, welches in wesentlichem Zusammenhang mit dem gesprochenen Laut steht, erleichterte dann den Übergang zur Auffassung von anderen figürlichen Zeichen, den Buchstaben für die Laute.

Als erste Buchstabenformen wurden die deutschen Kurrentbuchstaben gewählt, die die Schüler gleichzeitig lesen und schreiben lernten. Der Lesestoff wurde von Anfang an so eingerichtet, daß nur deutungsfähige, meist dem Sachunterricht oder kleinen Erzählungen entnom-

Digitized by Google

menen Wörtchen erschienen. Die Ergebnisse trugen die Kinder in ein eigenes Heft, unsere „Fibel" ein. Nun fehlte aber doch etwas, was einer rechten Fibel nicht fehlen darf: Der Buchschmuck!

Doch auch dafür ließ sich helfen. Derselbe Sach- oder Erzählstoff, dem wir unsere kleinen Wörtchen zum Schreiblesen entnommen hatten, lieferte uns Sujets zu kindertümlichen Zeichnungen, die wir untereinander entstehen ließen. War so ein Bildchen erarbeitet, so wurde es mit chemischer Tinte gezeichnet und auf hektographischem Weg in das Heft übertragen.

Kindliche Scherzaufgaben belebten diese unsere Fibel schon frühzeitig, wobei das Reimen eine Hauptrolle spielte. So konnten wir schon beim elften Buchstaben folgende Aufgabe in unsere Fibel eintragen:

reim es!

mein _____,
man _____,
leis _____,
mir _____,
lesen _____,
sausen _____,
reimen _____,
sauer _____.

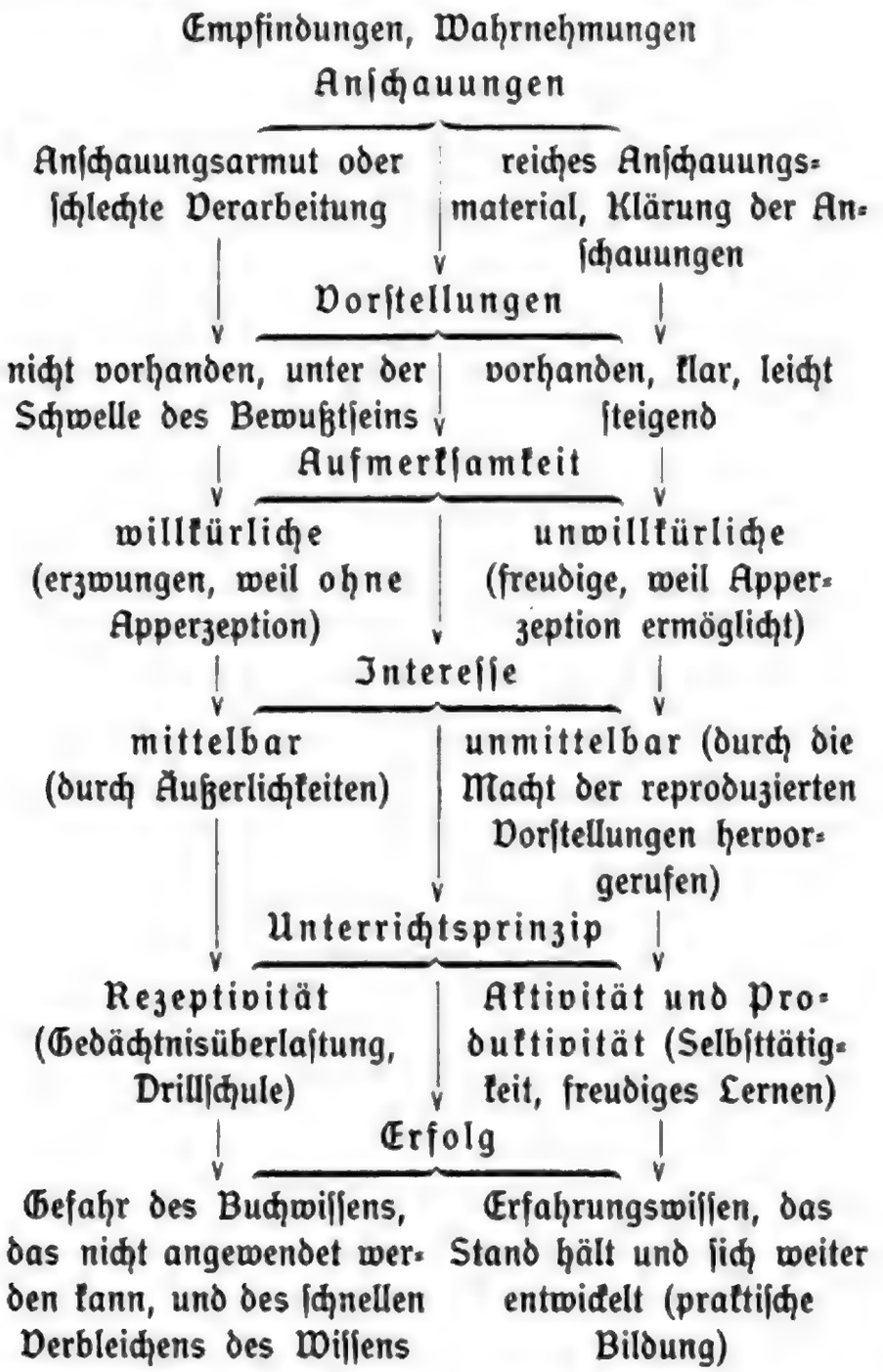
Da ging es denn munter dahin: mein, rein, Wein; man, Zahn, kann; leis, heiß, weiß; mir, dir, Bier; lesen, Besen usw. usw.

So entstand der ganzen Fibel erster Teil, Kurrentschrift-Kleinbuchstaben.

Wie sollte es nun weitergehen selbsttätig mit den Druckbuchstaben? Zwei Dinge halfen uns; ich gab den Schülern kleine Lesekästchen in die Hand und für mich beschaffte ich eine Gummityppen-Druckerei zu 10 Mk., die soviel Buchstabenmaterial und einen so großen Buchstabenhalter enthielt, daß vier Zeilen von je 12 cm Länge auf einmal gesetzt und gedruckt werden konnten. Damit entstand der Fibel zweiter Teil, zusammengesetzt von den Kindern mit dem Lesekästchen, dann von den Kindern und mir im Gummityppen-Apparat, eingestempelt dann von mir in die Fibel und illustriert in gleicher Weise wie der erste Teil.

Bei diesem Selbstentstehenlassen hatten wir die Möglichkeit, immer die Stoffe der übrigen Fächer zu benützen und so nur wirklich verstandenes, anschaulich gründlich fundiertes Material zu bieten, also neben der äußeren Selbsttätigkeit auch die geistige Selbsttätigkeit mächtig anzuregen.

Gegenüber manchen einseitigen Praktikern, die bei der heute so oft ausgesprochenen Forderung der Selbsttätigkeit nur an die äußere, körperliche Selbsttätigkeit denken, ist die Betonung des geistigen Selbstschaffens nicht überflüssig. Ich habe den Zusammenhang von wahrer Selbsttätigkeit und klaren Anschauungen samt gründlich verarbeiteten Vorstellungen in einer schematischen Reihe an anderer Stelle klarzulegen versucht, die auch hier Platz finden möge.[1])



[1]) Vgl. Weigl, F., Selbsttätigkeit im Volksschulunterricht. Heft 14 der „Päd. Zeitfragen", München 1907, Höfling.

Mit dieser schematischen Darstellung ist am einfachsten die Bedeutung geistiger Selbsttätigkeit klargelegt, und sie zeigt am besten die Gefahren eines Unterrichtes, der dies Prinzip nicht berücksichtigt. Ich glaube auch von einer eingehenden Erklärung derselben absehen zu dürfen, da die drei angegebenen psychologischen Reihen in ihrem gegenseitigen Zusammenhang und dem unter sich leicht zu erfassen sind. Wie dementsprechend unsere Lesestückchen aus den Stoffen des Anschauungsunterrichtes oder aus Geschichten, die ausführlicher erzählt und von uns zusammengedrängt wiedergegeben wurden, aufgebaut waren, mögen einige Beispiele zeigen. Die Übung des P schlossen wir an die Besprechung der Post an, die uns folgendes Lesestück gab:

Von der Post.

Der Postbote kommt; er hat ein Paket. Das gibt er dem Vater. Paul darf es aufmachen. Der Pudel schaut zu. Schau, der gelbe Wagen! Mit dem ist der Postbote gekommen. Und oben sitzt ein Mann mit einem schönen Hut, einer Peitsche und einem Horn. Wenn er doch eins blasen möchte!

Die Übung des D brachte uns folgende „Erzählung".

Auf dem Dach.

Das Dach ist oben auf dem Haus; ein Dachdecker hat es gemacht. Der Diener sagt, es sei ein Ziegel weg. Der Herr mag es nicht richten. Da wird es ganz kaput. Der Herr muß viel zahlen. Hätte er es nur gleich gerichtet!

Wir glauben, daß der Leser unschwer die Geschichte, die hier in einfachster Form erzählt ist[1]), erkannt hat.

So haben wir unsere Fibel geschaffen. An Konsonantenhäufungen, an Dehnungen und Schärfungen haben wir uns nicht gestoßen und haben sie auch nicht eigens geübt.

Reihen wie:

Knecht,	Knabe,	Knoten,	Knie;
Greis,	Griffel,	Gras,	groß;
Ball,	Fell,	Scholle,	Wolle;
Seele,	Fee,	Schnee,	usw.

haben wir nicht gekannt.

Von manchen Kollegen mußten wir da freilich hören, daß die Kinder so niemals lesen lernen würden. Und als die Schwachsinnigen zwei

[1]) „Bessere, solang es Zeit ist."

Jahre hinter sich hatten, nur mit unserer „Fibel", ohne ein anderes Leselehrmittel, da haben sie im Lesebuch für die II. Klasse (II. Schuljahr) der Münchener Volksschulen zusammenhängende Geschichten lesen können.

Sie haben's also doch gelernt und ich habe mir damals gedacht, was bei Schwachsinnigen möglich ist, müßte erst recht mit Normalen sich machen lassen!

2. Vom „Anschauungs"-Unterricht und vom Sachunterricht überhaupt.

Zwei Grundsätze habe ich bei der Stoffauswahl für diese Gebiete besonders immer beachtet: einmal die Auswahl lebensvoller Ausschnitte aus der Wirklichkeit, die wir auch in natura wieder zur Beobachtung aufsuchen konnten; zum andern Auswahl mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens.

Nun sind wieder beide Grundsätze nicht durchaus neu. Aber die Hilfsschule hat mich gelehrt, daß die Berücksichtigung dieser Forderungen im Klassenunterricht und in korrektem schulmäßigen Betrieb möglich ist und die erste Forderung hat mich die Hilfsschule vertreten lassen, bevor die einschlägigen Werke von Gansberg und Scharrelmann erschienen.

Die zweite Forderung predigt uns die Hilfsschularbeit mit jedem Tag. Der Umstand, daß wir mehr als der Lehrer, der nur Normale vor sich hat, uns immer die Frage vorlegen, was braucht der Knabe einst im Leben am notwendigsten, was muß er haben, um einigermaßen in des Lebens schwerer Schule weitermachen zu können, werden wir auf das praktisch Wertvolle besonders verwiesen. Damit ist nicht gesagt, daß wir nur auf materielle Vorteile für den jungen Mann und das heranwachsende Mädchen sehen wollten, daß wir nur einem Banausentum opfern wollten. Nein, das Leben fordert auch aus praktischen Motiven heraus ideale Bildung und die wollen wir nicht versäumen.

Es fragt sich nun, ob diese Erwägungen nicht auch von größter Bedeutung sind für die normale Volksschule, die 95% ihrer Zöglinge entläßt, ohne daß dieselben noch eine weitere Schule besuchen. Wir geben uns meist zufrieden mit einem gewissen Maß von idealer Bildung, wie sie in der Vermittlung der religiös-sittlichen Grundlagen und in den Stoffen des sog. Gesinnungsunterrichtes umschrieben ist und mit formaler Bildung, die den Satz für sich beschlagnahmt und zum Hauptbildungsgrundsatz macht: Wer eine tüchtige allgemeine Bildung hat, kann sich auch die fürs Leben nötige praktische Bildung selbst ver-

Digitized by Google

schaffen. Wie anfechtbar dieser Satz ist, zeigt die praktische Hilflosigkeit so manchen Mannes, der im Sinne allgemeiner Bildung hochgebildet ist.[1])

Wie ich die beiden Grundsätze durchgeführt denke, wie ich damit auch praktische ideale Bildung im Sinne von sittlichen Belehrungen, wie sie aus dem Leben hervorgehen und sich ihm anpassen, verbunden habe und eine andere moderne Bestrebung, den Werkunterricht, dem Lehrgang einverleibte, mögen einige Ausschnitte aus dem Sachunterrichtslehrplan zeigen, den ich probeweise einmal für die II. Hilfsschulklasse (II. Jahr) aufgestellt und durchgeführt habe.

Das Jahresthema für den Sachunterricht lautete: Die menschliche Arbeit. Die Zeit für die allgemein-ethischen Belehrungen war zum Teil den Stunden für „Anschauungsunterricht", zum Teil dem Lesen entnommen. Im Werkunterricht wurde hauptsächlich Modellieren in Ton betrieben; aus dem Vorjahre stand einige Fertigkeit im Ausschneiden von Papier mit der Schere, Aufkleben und Flechten zur Verfügung. Die nebeneinander laufenden Reihen hatten u. a. folgende Themen:

Wie in unserer Nähe ein Haus gebaut wird? (Maurer, Zimmerleute, ihre Werkzeuge und was sie tun.)	Mit Gott beginne alles. Zimmerspruch! (Feier der Aufstellung des Dachstuhles.)	Modellieren: Hammer, Zimmermannsbeil.
Woher die Handwerker die Baumaterialien bringen? (Besuch der Sand- u. Lehmgruben, Ziegelei, Steinbruch.)	„Bessere so lang es Zeit ist!" a) Die Erzählung. b) Exemplifizierung auf die Kinder: Knopf annähen; Riß nicht größer werden lassen usw.	Modellieren: Backstein, Dachziegel, Abschlußsteine über Fenster, Türen.
Wie der Schreiner den Zimmerboden legt? (Ein Besuch in der Werkstatt des Schreiners) usw.	Genauigkeit. Flechtblätter „stimmen" nicht aufeinander; Haus- und Schularbeiten usw.	Modellieren: Hobel. Flechten: Ein Parkettbodenmuster usw.

[1]) Die Ausgleichung zwischen formaler, idealer und praktischer Bildung habe ich eingehend erörtert in der Broschüre: „Praktische Volksschulbildung, historische und sachliche Beleuchtung einer grundlegenden Schulreformfrage". München 1904, Manz.

Beim Uhrmacher. (Die Zeit: Tageszeiten, Stunden. Wie man die Uhr lieſt?)	Alles zu ſeiner Zeit. „Gar emſig bei den Büchern . . .“	Herſtellung eines Zifferblattes aus Pappe mit beweglichen Zeigern.
Wie aus dem Roggen Brot wird? (Beim Müller, Bäcker und Konditor.)	Sparſamkeit. (Nicht „ſchlecken“!)	Modellieren: Rad, Semmel, ein Lichterkuchen (Geburtstagskuchen).
Woher die Gemüſe, das Obſt, die Hühner, Enten uſw. auf dem Viktualienmarkt kommen? (Beſuch beim Gärtner und auf dem nächſten Dorf.)	Schonung der Anlagen. „Sei beſcheiden!“ (Blumenſchutz.) Im Anſchluß an die Jahreszeit.	Modellieren: Rübe, Bohne, Apfel.
Wir fahren mit der Trambahn! (An der Halteſtelle, auf der Fahrt, das Ein- und Ausſteigen.)	Achtſamkeit. (Von Menſchen, die immer „grad an“ gehen, arbeiten uſw., „haben den Kopf nicht beiſammen“.)	Ausſchneiden und aufkleben: Trambahnwagen.

Der Sachſtoff hat ſich hier in der Jahresreihe innerhalb des Hauptthemas um die Unterthemen: Wohnung, Ernährung, Kleidung, Verkehr, in der Kaſerne, in der Schule und in der Kirche gedreht und die Freimachung von der Syſtematiſierung beſtimmter Fächer hat ſich recht gut bewährt.

Dadurch iſt mir mehrfach die Erwägung nahe getreten, ob die ſeinerzeit von Königbauer aufgeſtellte Lehrplanordnung nach Intereſſenkreiſen, frei vom ſyſtematiſchen Zwang der Naturkunde-, Geographie-, Geſchichtsunterrichtsſtunde, die Geringſchätzung verdiente, die ſie in der pädagogiſchen Literatur erfahren hat.

Warum man in den „Realien“ ſo ſtreng an dem ſyſtematiſchen Aufbau feſthalten will (man denke nur an die Gliederung der Naturkunde in Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie und Phyſik im Volksſchulunterricht!) iſt nicht recht erfindlich. An der Klaſſifizierung ſind nur die entſprechenden Wiſſenſchaften ſchuld. Wenn man aber der

Klassifizierung in den einzelnen Fächern folgt, ist auch die Gefahr gegeben, den ganzen Realienunterricht „wissenschaftlich", nur in populärer Form und im Westentaschenformat, zu geben. Treffend hat Dr. F. Sachse dieses Bestreben vor langer Zeit mit Bezug auf die Naturkunde folgendermaßen gegeißelt: „Der naturkundliche Unterricht müht sich noch häufig ab, auf dürrer Heide das Interesse rege zu machen, da wird seziert und klassifiziert, als ob man Fachgelehrte zu bilden hätte, für Systeme hat das Kind aber noch keinen Sinn."[1]) Die Gefahr ist auch nicht verschwunden mit dem biologischen Betrieb des naturkundlichen Unterrichtes; denn man kann auch die an sich recht praktische Biologie durchaus „wissenschaftlich" unpraktisch betreiben.

Gegen das Fächersystem überhaupt wendet sich Königbauer charakteristisch mit folgenden Worten: „Wir kommen über die Fächer nicht hinaus, trotzdem wir im öffentlichen Leben nirgends einer Geographie oder Physik begegnen. Diese Facheinteilung hat Sinn für Schulen, in denen es sich um einen Überblick über die Wissenschaft oder um die Fortbildung einer solchen handelt. Der Volksschule gereicht sie zum Unsegen."[2]) Er macht sodann einen mindestens sehr originellen Vorschlag für die Anordnung des Unterrichtsstoffes. An die Stelle der Einteilung nach Fächern setzt er eine solche nach Interessenkreisen, da das menschliche Leben sich nicht um Fächer, sondern um Interessen drehe. Als solche Interessenkreise führt er an: 1. Nahrung, 2. Kleidung, 3. Wohnung, 4. Heizung und Beleuchtung, 5. Beschäftigung, 6. Landwirtschaft und ihre Produkte, 7. Wind und Wetter, 8. Gestirne und Zeiten, 9. der menschliche Organismus, 10. die Arbeitsteilung, 11. Gesellschaftsordnung, 12. der gesittete Verkehr, 13. Eigentum, 14. die Wertbestimmung, 15. der Haushalt, 16. Sitten und Gebräuche, 18. Streit und Recht, 19. die sittlich-religiöse Bildung.

Die Anordnung und Abgrenzung dieser Interessenkreise wäre wohl verbesserungsbedürftig und -fähig. Aber die Arbeit in der Hilfsschule hat mich diese Gestaltung des Sachunterrichtes achten gelehrt.

Ob wohl einmal eine Ablenkung der „Fächer" in diese neuen Bahnen zu erreichen ist?

3. Vom Religionsunterricht.

Ich stehe bezüglich des Religionsunterrichtes entschieden auf dem Standpunkt, daß der konfessionelle Religionsunterricht der deutschen Schule

[1]) Sachse, F., Zur Schulreform. Leipzig 1891. S. 161.

[2]) Königbauer, J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebs in Volksschulen. Bamberg 1894. S. 10.

erhalten bleiben soll. Dieser Standpunkt hindert mich aber nicht, einer gründlichen Reform der ganzen religiösen Unterweisung das Wort zu reden.

Vor allem hat mich die Hilfsschule die Möglichkeit, ja Notwendigkeit eigener ethischer Belehrungen außerhalb des Rahmens des Religionsunterrichtes gelehrt. Wie ich dieselben in primitiver Weise, dem Standpunkt der Hilfsschüler entsprechend, in den übrigen Unterricht eingliederte, deuten die oben gegebenen Beispiele an. Die Normalschule kann daraus lernen, wie sie die z. B. von Professor Förster-Zürich in der „Jugendlehre" und „Lebenskunde"[1]) gegebenen Anweisungen „popularisieren" muß für die Geistesreife ihres Schülermaterials. Die Anknüpfung an die weltlichen Unterrichtsgegenstände, die Beziehung auf praktische Lebensverhältnisse, wie sie im Profanunterricht auftreten, geben eine mächtige Unterstützung für die sittlichen Belehrungen der Religionsstunde.

Auch die Berührung mit dem frisch pulsierenden Leben der Gegenwart in der Religionsstunde selbst, ist eine Forderung, die sich in der Hilfsschulpraxis vorzüglich bewährt hat. Wir sind auf Anschaulichkeit, auf die Bezugnahme auf das, was des Kindes wirkliches Leben ihm bringt, besonders verwiesen und daher haben die Bestrebungen, die der „Münchener Katechetenverein" seit einer Reihe von Jahren zur Besserung der Methode der religiösen Unterweisung betreibt, gerade in unseren Kreisen lebhaften Anklang gefunden.

Die „Münchener katechetische Methode" (so werden die von dem genannten Verein betriebenen Reformbestrebungen kurz bezeichnet) ist erfreulicherweise besonders auf die Weckung der Selbsttätigkeit des Schülers bedacht. Durch besondere Betonung der ersten Aneignungsstufe und zweckmäßige methodische Begründung derselben will ein reicher anschaulicher Hintergrund für die religiöse Lehre geschaffen werden. Eine Erzählung aus der biblischen Geschichte, der Apostel- oder Kirchengeschichte, aus dem täglichen Leben soll den Tatsachenhintergrund für die abstrakten Lehren geben.[2])

Seit Jahren habe ich die praktischen Erfahrungen nach dieser Richtung mit einem Geistlichen an der Schwachsinnigenanstalt Ursberg in Schwaben ausgetauscht. Der praktische Erfolg wird der sein, daß demnächst im Verlag von C. A. Seyfried & Co. in München, ein katholischer Katechismus für Schwachsinnige erscheint, der diesen Reformideen Rechnung

[1]) Beide Werke Berlin, Reimer.

[2]) Vgl. die „Katechesen" für die verschiedenen Volksschulklassen von Prediger Stieglitz und Lyzealprofessor Dr. Weber, ferner Weber, Dr. A., Die Münchener katechetische Methode. Sämtl. Werke Rösel-Kempten.

trägt. Die abstrakten Lehren sollen auf ein Mindestmaß beschränkt werden; jeder Lehre wird die anschauliche Begründung durch eine Erzählung vorausgeschickt sein und künstlerisch wertvoller Bilderschmuck soll das neue Katechismuswerk zu einem völlig modernen Buch gestalten. Vielleicht findet so auf dem Weg über die Hilfsschule die Reform des Religionsunterrichtes und der Katechismen ihre glückliche Lösung.

Ein Hauptgewicht wird bei dem neuen Katechismus für Hilfsschulen auch auf möglichste Beschränkung des Memorierstoffes gelegt werden. Und ich glaube auch darin kann die Normalschule von der Hilfsschule lernen. Daß dies möglich ist und nur von Vorteil wäre, dafür will ich nach Dr. Webers angeführtem Werk einige Erwägungen beifügen.

Die Erfahrung zeigt, daß der religiöse Lehrstoff durch Memorieren allein nicht zum bleibenden Eigentum der Kinder wird. Zu den ständigen Klagen der Katecheten gehört auch die, daß die Kinder so rasch vergessen. Nach dem Grundsatze: Non scholae, sed vitae discimus, sollte der durchgenommene Lehrstoff fürs ganze Leben im Gedächtnis haften. Statt dessen macht man die Erfahrung, daß schon bis zur nächsten Stunde immer ein großer Teil vergessen ist. Bei den Jahresprüfungen muß vollends der Examinator alle Vorsicht aufwenden, um durch die denkbar leichtesten Fragen den Schülern einige Antworten zu entlocken. Man hat darum schon häufig auf Abhilfe gesonnen und die bisher aufgestellten Rezepte gipfelten meist in der Mahnung, den Katechismus besser memorieren zu lassen. Man hält es für selbstverständlich, daß die Schüler die Glaubenslehren um so besser im Gedächtnis behalten, je mehr sie memorieren müssen und das Ideal mancher Theoretiker ist auch, aus den Kindern einen lebendigen Katechismus zu machen. Sie verlangen, die Kinder sollen den Katechismus so lernen, daß er ihnen das ganze Leben hindurch bleibt, und daß sie ihn gleichsam im Kopfe jederzeit aufschlagen und sich Rats erholen können. Wenn sie den Katechismus teilweise nicht verstehen — so hat man gemeint — so ist das kein irreparabler Schaden, denn das Verständnis werde nachkommen.

Diese theoretischen Doktrinen sind nicht ohne Einfluß auf die Praxis geblieben. Energische Katecheten haben es dahin zu bringen gewußt, daß ein großer Teil ihrer Kinder beim Austritt aus der Schule den umfangreichen Katechismus völlig beherrschte.

Fragen wir nun aber bei der Praxis an, was der memorierte Katechismustext für das christliche Leben leistet!

Der memorierte Katechismustext leistet tatsächlich nichts zur Erinnerung an einen Lehrinhalt. Bei jedem Lehrinhalt ist ein Mehr-

faches zu merken. Es ist das Begriffliche daran zu merken, ferner die entsprechende sinnliche Vorstellung, Willensentschluß und Gemütsstimmung, endlich auch die Bezeichnung desselben. Was Verstand und Wille, Phantasie und Gemüt von einem Lehrgegenstand angeht, ist hier als „Lehrinhalt" bezeichnet. Für jeden Lehrinhalt ist auch ein entsprechender Ausdruck zu merken. Nur für letzteres ist das Memorieren von Wert, für den Lehrinhalt aber nicht. Dieser muß auf andere Weise gemerkt werden.

Oft wird Memorieren und Merken für identisch erklärt. Aus der Tatsache: Tantum scimus, quantum memoria tenemus, wird von den Theologen oft direkt die Notwendigkeit des Memorierens gefolgert. Dieser Schluß ist nach dem oben Dargelegten aber ganz falsch. Er setzt voraus, daß ein memoria tenere nur mittels Memorierens möglich sei. Und doch weiß jeder, der studiert hat, daß er bei den höheren Studien wenig memoriert hat. Man ist bei diesem Argument in der Regel sehr schnell mit der Widerlegung fertig. Man betont den großen Unterschied zwischen dem wenig entwickelten Kind und dem hochentwickelten Universitätsstudenten, und doch gelten für beide die nämlichen psychologischen Gesetze. Daß das Kind bloß durch Memorieren Gedächtnisstoff bekommt, wäre schwer zu beweisen; durch den Gleichklang der Worte memoria und Memorieren ist der Beweis nicht zu liefern. Das christliche Leben bewegt sich nicht in den Formen des Katechismus. Der eifrige Christ wird niemals in die Lage kommen, für seine moralischen und speziell religiösen Handlungen den Wortlaut der Katechismusfragen zu reproduzieren und auch niemals denselben als Erinnerungsmittel benutzen. Dr. Weber verweist in den angeführten Darlegungen auf Erfahrungen im Münchener katholischen Vereinsleben. Er habe mehrere Arbeiter, die in Vereinen tätig sind und die auch einen sehr christlichen Lebenswandel führen, gefragt, ob sie wohl noch einen Teil des Katechismus auswendig wüßten. Die Antwort lautete stets: „Ich weiß es nicht; das müßte ich erst probieren." Damit ist aber alles gesagt. Diese Leute, die in den vorderen Reihen stehen, die von allen Seiten religiösen Angriffen ausgesetzt sind und gute Kenntnisse besitzen, wissen nicht, ob sie den Katechismus noch inne haben; sie sagen uns, daß sie nie mehr die Fragen reproduziert haben.

Selbst P. Linden, der immer mit einer gewissen Reserve die modernen religions-methodischen Bestrebungen seiner objektiven Kritik unterzieht, bestätigt diese Erfahrung. Er schreibt: „Daß der Lehrstoff des Katechismus sachlich fürs ganze Leben im Gedächtnis haften sollte, ist richtig, nicht aber dem Wortlaute nach. Wer letzteres verlangt, verlangt

Digitized by Google

praktiſch Unerreichbares. Nur Perſonen mit ſeltenem Gedächtnis wiſſen in ſpäteren Lebensjahren ihren Katechismus noch auswendig. Das ſachliche Feſthalten der Katechismuswahrheiten genügt vollauf, um ſein Leben darnach einzurichten und gegebenenfalls auch Rede und Antwort ſtehen zu können."

Aus all dieſen Erwägungen heraus reſultiert als Beweis für die Korrektheit unſerer Hilfsſchulpraxis, die den religiöſen Memorierſtoff auf ein Minimum beſchränkt, der Schluß, daß das Memorieren auch im Religionsunterricht keinen größeren Umfang einnehmen ſoll, als es ihn von der modernen Didaktik im Profanunterricht zugewieſen erhält.

Vom Erzählen der Kinder.

Von G. Roſcher in Heidenau.

Unſre Erzieherarbeit darf weder ein Ziehen noch ein Drängen, ſondern muß ein Begleiten ſein.

Es heißt oft in Lehrplänen und Stoffſammlungen, den Urkunden unſäglicher Kollektions-, Kombinations- und Dispoſitionsarbeit: „ausgehend von dem . . .", „anknüpfend an das . . .", „vergleichsweiſe und ergänzend heranziehen das, was die Kinder erlebt haben"; und man will damit das Neue, was die Schule an die Kinder „heran"-bringt, in Beziehung zu dem ſetzen, was ſie bereits ihr eigen nennen.

Dieſes „Erlebte" aber, welches doch in weit eigentlicherem Sinne als der von uns gebotene Stoff für die Kinder ein Tatſächliches darſtellt, in allen Beziehungen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu ſtellen, daran hat man doch ſelten denken mögen und mag man heute noch nur mit einem gewiſſen Bangen denken, wenn dieſe Forderung einmal auch nur wenigſtens für die Unterſtufe als bindend gelten ſoll.

Was haben die Kinder erlebt, wenn ſie zur Schule kommen? Sie haben ein Leben von ſechs Jahren hinter ſich, wie wir ein gleich langes Studium in unſrer alma mater dolorosa; und wahrlich, wenn jeder von uns verhältnismäßig ſolche Fortſchritte gemacht hätte wie der Sechsjährige, es dürften unſerer mehr auf Grund ihrer I an der „hohen Quelle" weitertrinken.

Und was erlebt das Kind von dem Tage an, da es zum erſten Male die Schule beſucht? Für wie viele Kinder freilich noch mag der erſte Schulgang allerdings für lange Wochen hinaus das einzige „Erlebnis" in der Schule bleiben!

Digitized by Google

Was haben alſo die Kinder erlebt und was erleben ſie tagtäglich? Da frage ſie nur. Kinder ſind bekanntlich gute Grammophone; enfant terribles ſind ſolche, die zur Unzeit losgehen; Verſtockte ſolche, die von einer Hand bedient werden, die immer nicht weiß, wo's hängt; und einen Vorzug haben ſie insgeſamt: ſie verfügen über eine immer verſchiedene Anzahl immer verſchiedener Platten.

Ja, frage ſie nur! Mit Aufziehen und die Hemmung heben iſt's freilich nicht getan. Oder doch? Aufgezogen ſcheinen ſie mir ſtets zu ſein; bleibt nur noch die Hemmung zu heben. Die Pſychologie redet auch von Hemmungen.

Alſo die Eindrücke, die Erlebniſſe, die Erfahrungen der Kinder in ihrer Seele wieder hervorrufen. Die Pſychologie nennt das Reproduktion — nein Erinnerung; denn dieſes Wiederhervorrufen „iſt eine ſolche Reproduktion, bei welcher das wieder erneute Seelengebilde als ein perſönliches Erlebnis der Vergangenheit erſcheint, indem zugleich die Umſtände (Veranlaſſung, Zeit, Ort uſw.), unter denen es entſtand, ſich vergegenwärtigen: die Erinnerung iſt eine ſpezielle und individuelle, mit ſubjektivem Anteil vollzogene Reproduktion" (Dittes, Schule d. Päd., S. 69). „Der Gemütsanteil macht den Grund der Erinnerung aus" (Kant). Die perſönliche Note iſt die lebendige Kraft im Erlebnis.

Und welches iſt nun die Form, in welche ſich die Erinnerung gießt? Es iſt die Erzählung, die Geſchichte (die Begriffe in kindertümlichem Sinne genommen).

Bedürfte es für die neue Schule noch einer weiteren Rechtfertigung des oben ausgeſprochenen Gedankens: das Erlebte der Kinder ganz in den Mittelpunkt unſrer Unterrichtsarbeit zu ſtellen, die nicht nur ein Übermitteln, ſondern ein Bilden ſein ſoll? Dem Erlebniserzählen der Kinder gebührt nicht nur ein Platz, ſondern ein bevorzugter Platz in der Schule, die eben eine Erlebensſchule ſein will, die das Gefühl als treibende Kraft im Menſchen erkennt, deren Arbeit unter dem Zeichen der Produktion ſteht, die ihre Arbeit und ihre Kunſt Perſönlichkeitspädagogik nennt und die ſich mehr und mehr dem Ziele nähert, das Kind in ſeiner Art den ruhenden Pol in der Flucht der pädagogiſchen Erſcheinungen ſein zu laſſen.

Bisher hat dieſe Art des Erzählens zugunſten des Wiedererzählens eine recht unſichere Stellung eingenommen. Man muß von vornherein ſcharf unterſcheiden zwiſchen Erlebniserzählen und Wiedererzählen. Das Wiedererzählen in der Schule iſt zum größten Teil: Reproduktion noch im Aſſimilationsprozeß befindlicher pſychiſcher Elemente.

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Und – Hand aufs Herz – wie oft war das, was wir uns von den Kindern wiedererzählen ließen, den Kindern zu einem richtigen, deutlichen, inneren Erlebnis geworden?

Das Wiedererzählen aber geſtattet vielſeitigſten Gebrauch; es dient:

1. als vorzügliches Kontrollmittel über „ſtattgefundene“ geiſtige Selbſtzucht ſeitens der Kinder,

2. als Empfangsſchein über vom Lehrer geliefertes geiſtiges Stückgut,

3. als Lückenbüßer, wenn die Zeit langſamer eilt als der präparierte oder nichtpräparierte Unterrichtsgang,

4. als Erholungspicknick auf der Parforcejagd der verſchiedenen . . . iöſen, . . . iſchen und . . . lichen Unterweiſungen.

Und wie wenig dieſes Wiedererzählen dem kindlichen Geiſte gemäß iſt, erſehen wir aus der Mühe, die wir aufwenden müſſen, um die Kinder dazu zu bringen. Nach der Fähigkeit fürs Wiedererzählen bewertet man nicht ſelten die geſamte geiſtige Fähigkeit der Kinder und bedenkt dabei nicht, daß man damit nur ein Gebiet des ſeeliſchen Lebens – wenn immerhin ein ſehr wichtiges – abſchätzt. Das Erlebniserzählen aber als einzig ſichere, vollkommene und praktiſche Analyſe des kindlichen Gedankenkreiſes, als einzig ſicheren Wegweiſer beim Aufſtellen von Plänen für die Unterſtufe, als methodiſche Normaluhr, als Baſis für den geſamten Bau der Schularbeit zu betrachten, daran hat man noch ſelten gedacht und mag man vielleicht auch heute noch nur mit einem gewiſſen Bangen denken.

Alſo wir brauchen nur die Hemmung zu heben, dann geht die Muſik an. Wie iſt das zu machen?

„Ein Kind iſt zum Geſang geneigt;
Man ſagt ihm: ſing mir doch!
Es wird beſtürzt und ſchweigt.“
(Goethe, Die Laune d. Verliebt.)

Es muß ſchon etwas ſein um dieſes Heben der Hemmung. Welcher Art iſt denn überhaupt dieſe Hemmung? Ruht dieſelbe allezeit und allerorten auf dem Kinde?

Wie erzählen und plauſchen die Kinder unter ſich und wie der Mutter gegenüber! Wie mancher Schulmeiſter gäbe ſonſt etwas darum, wenn ſeine Kinder alle ſich nur einmal ſo vertraulich mit ihren Plaudermäulchen an ihn ſchmiegten, wie ſie es der Mutter gegenüber tun. Daß dies ſo ſelten geſchieht, liegt daran, daß die Schule noch ſo wenig getan hat, die falſche Meinung, die über ſie im Volke umläuft, zu berichtigen; denn die Leute draußen denken und prägen es ihren Kindern

ein: du biſt von Natur dumm, erſt in der Schule wird etwas aus dir; extra schola non salus; da ſind viele andre Kinder, die lachen, wenn du dich dumm und ungeſchickt zeigſt; in der Schule darfſt du nicht reden, ſondern mußt du reden.

Das ſind die Hemmungen, die wir beſeitigen müſſen. Und wir dürfen hoffen, daß wir es vermögen, ſind ſie doch nicht von Natur gegeben, ſondern nur aus einer falſchen Meinung entſprungen, und ihre Beſeitigung wird mehr taktiſche Klugheit als pädagogiſche Kunſt erfordern.

Geſetzt nun den Fall, die Kinder fühlen den Druck, die Hemmung nicht mehr, ſo müſſen wir ihnen doch Gelegenheiten bieten, einzelne ihrer Erlebniſſe vorbringen zu können. Sie vermögen ja ſelbſt noch nicht, die Unmenge derſelben zu überſchauen und zu ordnen und zu bewerten und wiſſen darum auch nicht, welche ſie einer Hingabe für wert erachten ſollen. Da iſt es nun am Lehrer, nicht nur mit kühner, ſondern auch mit weiſer Hand ins volle Leben der Kinder hineinzugreifen. Mir kam dieſes Hineingreifen, ſo oft ich's tat, ſo vor, als griffe ich mit beiden Armen begehrlich ins Waſſer und brachte doch nur eine hohle Hand voll heraus; und ein andermal, da wollte ſich die Flut nimmer erſchöpfen und leeren; „Seele des Menſchen, wie gleichſt du dem Waſſer!"

Wir wollen, daß das Kind in der Schule – dem Leben mit geſteigerten Bedingungen und geſteigerten Reſultaten –

1. in ſeinem Selbſtbewußtſein und ſeinem Selbſtgefühl fortſchreite,
2. das Leben bewußt erlebe und genieße,
3. objektive Umſchau halte in ſeiner Umgebung,
4. zu einem Weltmitumgeſtalter heranwachſe.

Und darin eben ſoll die Schule nichts andres ſein als ein Stück Leben ſelbſt. Ich muß ſtreben, mich, indem ich die Kinder zum Erzählen anrege, der Erfüllung der eben gezeichneten vierfachen Aufgabe der Schule zu nähern.

I. Ich muß die Kinder anregen, Erlebniſſe zu erzählen, durch die ſie in ihrem Selbſtbewußtſein und ihrem Selbſtgefühl fortgeſchritten ſind. Ich werde ſie eine Geſchichte, eine Begebenheit, ein Erlebnis erzählen laſſen, in deren Mittelpunkt ihr eigener körperlicher Zuſtand ſteht. Die körperlichen Zuſtände können a) ſolche vitaler Förderung oder b) ſolche vitaler Hemmung ſein.

ad a) Wie ihr einmal etwas recht Gutes gegeſſen habt.
Wie ihr einmal im Schatten geſeſſen habt.
ad b) Wie ihr einmal rechten Durſt hattet.
Wie ihr einmal rechte Zahnſchmerzen hattet.
Wie euch einmal etwas ſo ſehr in die Augen gebiſſen hat.

Digitized by Google

Bem. Es wird jedem leicht ſein und muß ſich jeder eine Aufgabe ſein laſſen, die Zahl der Anregungen für dieſe wie für die folgenden Gruppen in die Hunderte zu vermehren. Ich kann nur Beiſpiele geben.

Ich werde ſie Erlebniſſe erzählen laſſen, durch die ſie ihrer ſeeliſchen Zuſtände ſich bewußt werden. Dieſe Zuſtände will ich einteilen in eine Plus- und in eine Minusſeite.

Plusſeite: Wie ihr euch einmal auf etwas recht gefreut habt.
Wie ihr euch einmal recht „ſtolz gemacht" habt.
Wie ihr einmal einem andern habt wollen eine Freude machen.

Minusſeite: Wie ihr einmal rechte Angſt hattet.
Wie ihr einmal böſe auf einen andern wart.
Wie ihr euch einmal recht geärgert habt.

II. Dann werde ich ſie anregen, Erlebniſſe zu erzählen, die für ſie den ausgeſprochenen Charakter des bewußten Erlebens, des Genießens an ſich tragen. Ich werde ſie anregen, ſich zu erinnern, wie ſie einmal ſelbſt Mittelpunkt einer beſonderen, beſtimmten Situation oder doch weſentlich an einer ſolchen beteiligt waren. Als Reproduktionshilfen benütze ich Vorſtellungen von Örtlichkeiten, Zeitpunkten, Körperſtellungen, Tätigkeiten der Kinder (Spiel, Beſchäftigung); das Kind ſieht ſich als Subjekt oder Objekt eines Geſchehens.

a) Das Kind iſt unwillkürlich Mittelpunkt der Situation geworden.
Wie ihr einmal in der Nacht munter geworden ſeid.
Wie euch einmal ein Hund angebellt hat.
Wie ihr einmal etwas gefunden habt.

b) Das Kind hat ſich ſelbſt die Situation geſchaffen.
Wie ihr einmal jemand gewinkt habt.
Wie ihr euch einmal geſchaukelt habt.
Wie ihr einmal etwas verkehrt angezogen hattet (Spaß).

c) Das Kind an beſonderen Orten.
Wie ihr einmal auf dem Boden (im Keller) geweſen ſeid.
Wie ihr einmal in einem fremden Hauſe geweſen ſeid.
Wie ihr einmal zum Fenſter hinausgeguckt habt.

d) Gewiſſe Worte, Redewendungen, Geſpräche in Beziehung auf das Kind ſind Reproduktionshilfen.
Wie euch einmal jemand etwas gefragt hat.
Wie euch einmal jemand etwas Schlimmes androhte, was aber nur Spaß war (Ohren abſchneiden uſw.).
Wie euch einmal jemand belogen hat.

Dieſe Gruppe II nehme den breiteſten Raum ein; denn dergleichen Anregungen ſind am vorzüglichſten dazu geeignet, die Kinder zum Bewußtſein ihres Standpunktes in der Welt ihrer Umgebung zu führen.

III. Weiter werde ich zu erfahren ſuchen, inwieweit die Kinder als mehr objektive Beobachter von Dingen, Vorgängen, Geſchehniſſen und Erſcheinungen Umſchau gehalten haben und werde ſie auf dieſe Weiſe, ohne es ihnen direkt als Aufgabe zu ſtellen, geneigt machen, dies fernerhin zu tun. Während die Situationen, die in der vorhergehenden Gruppe zur Darſtellung gelangen, ohne das Kind ſelbſt nicht denkbar ſind, ſind die Dinge, Vorgänge uſw., über die ſich die Kinder hier äußern ſollen, ohne das Kind immer noch denkbar. Da ſie aber durch ihre beſondere Art (ungewöhnliche Menge, Größe, Stärke, Zeit, außergewöhnlichen Ort) ſich in den Augen des Kindes von ihrer Umgebung abheben, nehmen ſie das Intereſſe des Kindes unmittelbar in Anſpruch. Als Reproduktionshilfen dienen Vorſtellungen von Bewegungen (bewegten Dingen), Veränderungen, Geräuſchen uſw.

Wie einmal eure Haustüre ganz aufgemacht war.
Wie einmal die Möbel in eurer Wohnung ganz in Unordnung ſtanden.
Wie einmal fremde Leute in eurem Hauſe waren.
Wie eure Mutter einmal auf der Straße etwas gekauft hat.

IV. Eine letzte Gruppe endlich bilden die Anregungen, welche die Kinder ſich bewußt werden laſſen, wie ſie ſchon nach Kräften an der Geſtaltung und Umgeſtaltung des Weltbildes mitgearbeitet haben. Wenn ſolche Anregungen auch nur einen beſcheidenen Raum beanſpruchen können, ſind ſie doch von großer Wichtigkeit, erblicken doch viele das Ziel der Erziehung überhaupt darin, den kleinen Menſchen zu einem tüchtigen Glied der Geſellſchaft, zu einem Weltmitumgeſtalter heranzubilden. Reproduktionshilfen ſind Vorſtellungen von zweckhaften Tätigkeiten (Arbeit iſt Zwecktätigkeit).

Wie ihr Sonnabend beim Reinmachen helft.
Wie ihr einmal für jemand etwas beſorgt, ausgerichtet habt.
Wie ihr euch einmal Geld verdient habt.
Wie ihr einmal jemand aus der Not geholfen habt.

* * *

Wo finden wir nun ſchon innerhalb unſres gegenwärtigen Unterrichtsbetriebes Zeit und Raum, die Kinder in ſolchem Erinnern und Erzählen ſchwelgen zu laſſen? Ich denke genug: im Anſchauungsunterricht,

im Heimatunterricht, in der Naturkunde, in Religion u. ſ. f. Ja, der ganze Unterricht ſoll nur eine Veranſtaltung von Gelegenheiten zu intenſivem Erleben und Wiedererleben ſein. Und ich könnte mir einen Anſchauungs-, einen Heimat- und einen Religionsunterricht, der nur auf ſolches Erzählen ſich gründete, ſehr wohl als einen fruchtbaren denken. Und gibt nicht jedes Leſeſtück, wie jeder Stoff, der nur irgend Beziehung auf das Perſönliche der Kinder zu nehmen geſtattet, auch Gelegenheit, den Inhalt der Schülerſeele in der oben angegebenen Weiſe herauszulocken? Und erſt der freie Aufſatz!

Dabei habe ich immer die Beobachtung gemacht, daß es ſich als nicht geeignet erweiſt, wenn man die Kinder im Anſchluß an irgendwelche Unterweiſungen anhält, das ihnen Gelehrte nachträglich aus ihrem Erlebens- und Erfahrungskreis mit Beiſpielen zu belegen. Es iſt dann, als ob ein hindernder Druck auf den Geiſtern und Gemütern läge, weil durch die Autorität des Lehrſtoffs dem Erleben der Kinder eine nur ſekundäre Bedeutung gegeben wird und dadurch ihr Selbſtgefühl ſtark herabgedrückt wird. Daraus nehme ich: man muß die Erlebniſſe rein um ihrer ſelbſt willen darſtellen laſſen, die Schule muß ihnen Lebensberechtigung und Souveränität zugeſtehen, und ſie müſſen eine das Perſönlichkeitsbewußtſein fördernde Wertſchätzung erfahren; denn die Perſönlichkeit wächſt nur von innen heraus.

Welches iſt nun der praktiſche Wert dieſes Erzählens? Neben ſeiner oben gedachten Bedeutung für den Schulbetrieb im ganzen hat es noch den Wert, daß uns die Kinder darin zeigen, wie *wir* reden müſſen.

Für die Kinder ſelbſt, für ihre fortſchreitende Entwickelung haben dieſe Erzählungen den denkbar größten Wert; denn die Erlebniſſe und ihre Erzählungen ſind der Kinder ureigenſtes, ſelbſterworbenes Beſitztum, welches die ſtärkſte aneignende Kraft beſitzt und das beſte Mittel zu jeglicher Sprachpflege und Sprachbildung abgibt, repräſentieren die Geſchichten doch die drei für die Ausgeſtaltung des Geiſtes ſo hochwichtigen Momente

die *Bewegung*, „Das Anſchaulichſte iſt die Bewegung“ (Brahn),
das *Nacheinander* (geſetzmäßige Folge der Erſcheinungen; Wirklichkeitsgeſetz),
den *Zuſammenhang*.

Ein intenſives Erlebnis geht von ſelbſt den Weg nach dem Ziele, das wir z. B. auf unſeren fünf Formalſtufen zu erreichen ſtreben. *Erlebniſſe belehren ohne weiteres*; denn ſie nötigen uns zu perſönlichen Urteilen und Entſcheidungen. Was einmal klar vor der Seele

geſtanden hat, bedarf keiner methodiſchen Behandlung zwecks Einprägung. Darum wollen wir unſren Kindern ihre Erlebniſſe zum Bewußtſein bringen; dem oft bedeutungslos an ihnen Vorübergerauſchten Bedeutung geben. Je mehr Vorſtellungen in Erinnerungsbildern wieder lebendig vor die Seele geſtellt, zu klarem Bewußtſein und nochmaliger, innerer Anſchauung gebracht werden, deſto mehr ſtärken ſich die in dieſen Vorſtellungen und Vorſtellungsgruppen ruhenden aſſoziierenden, apperzipierenden und reproduzierenden Kräfte; und je öfter dies geſchieht, deſto mehr werden die in der Seele ruhenden produktiven Kräfte geübt und geſtärkt, welches beides für die Fortentwickelung des Geiſtes von fundamentaler Bedeutung iſt.

Wie im Wirtſchaftsleben, ſo iſt auch in der Ökonomie der Pſyche nicht Aufſpeicherung, ſondern Umſatz und Betätigung das Hauptmoment der Kraftentwickelung und des Kraftwachstums. Und Erzählen iſt Produktion. Produzieren im pſychologiſchen Sinne heißt: durch die in der Seele ruhenden ſchöpferiſchen Kräfte das durch die Sinne empfangene oder durch frühere Produktion geſtaltete, in der Seele aufgeſtapelte Material zu einheitlichen Ganzen formen, die der Seele als neue lebendige Objekte entgegentreten. Und dieſes „Schaffen eilt ſchneller als Lernen“ (Gansberg). Dabei ſind die Produkte der Kinder nicht ſelten wahre kleine Kunſtwerke. Aber nur beim freien Erzählen dürfen die tiefen, geheimnisvollen Regungen der Seele (Hoffnung, Angſt, Liebe, Genußſeligkeit, Grauen uſw.), wenn auch unausgeſprochen, ſo doch für den aufmerkſamen Hörer wohl vernehmbar, mitreden, nur beim Erzählen wird die ganze Seele aus ihren Tiefen und Weiten zu Worte kommen. Wir müſſen die Anſchauungen unſrer Kinder tiefer verankern als nur in der Sinnenſphäre; wir müſſen ihren Anker hinabwerfen in die tiefe Flut der Seele (Seele = See).

Durch dieſe Produktion wird z. B. der Anſchauungsunterricht eine Gewöhnung zum Anſchauen in ganz andrer Weiſe als der gebräuchliche Lehr-Anſchau-Unterricht; denn wenn die Gewöhnung nicht etwas iſt, was zur Hälfte ſchon ſich ſelbſt aus dem Kinde entgegenkommt, hilft auch alles Gewöhnenwollen ſeitens des Erziehers nicht viel.

„Wär' nicht das Auge ſonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken.“ (Goethe, Epigr.)

Darf denn aber die Erinnerung einen ſo breiten Raum in der Schularbeit einnehmen, wie ihr hier zugeſtanden wird? Gewiß; denn

„das ganze Bewußtſein überhaupt iſt ja die Summe erworbener Erinnerungsbilder“ (Brahn). Den Einwand, die Schule dürfe nicht ſo vorwiegend mit Erinnerungsbildern arbeiten, da dieſelben undeutlich, verſchwommen und daher der Wirklichkeit nicht in vollem Maße entſprechend ſeien, kann nur der tun, der da meint, die in die Seele aufgenommenen Vorſtellungen müßten dort wie Konſerven in immer demſelben, der Wirklichkeit voll entſprechendem Zuſtande verharren. Dem iſt aber nicht ſo.

Und „es iſt das beneidenswerte Glück der Jugend, die Eindrücke in aller Friſche und Kraft zu empfangen und zu genießen. Mit zunehmender kritiſcher Erkenntnis verſiegt allgemach die Quelle jener ungetrübten Freuden.“ (Goethe, Geſpr. m. Lobe.)

Die von den Kindern bevorzugte Zeitform des Erzählens iſt nicht das Imperfektum, ſondern das Perfektum. Aus ihren Ort- und Zeitbeſtimmungen, mit denen ſie gern ihre Erzählungen einleiten, erſieht man, wie ſehr ſich ihr ganzes geiſtiges Leben ans Vaterhaus und deſſen Leben anſchließt. Aus dem lebhaften Wechſel in den toniſchen Intervallen ihrer Sprache beim Erzählen aber iſt zu erkennen, wieviel lebendiger die erlebten Situationen mit allen ihren Einzelheiten ihnen vor der Seele ſtehen. Und von dem hier vertretenen Standpunkte aus iſt es ſelbſtverſtändlich mit Freuden zu begrüßen, daß man auch zu einer immer weiter gehenden Würdigung des Dialekts in der Schule kommt.

Ganz beſondre Beachtung verdient ihre Körperhaltung. Man zwinge ihnen beim Erzählen keine beſtimmte Haltung auf; und wenn ſie dabei ihre Augen zwiſchen zwei Punkten beſtändig hin- und herſchweifen laſſen, zuweilen zum Fenſter hinaus ins Nichts ſehen und den Lehrer nur dann und wann flüchtig mit ihrem Blick ſtreifen, oder ihn fixieren, oder wenn in ihrer Erzählung der Name eines Mitſchülers vorkommt, ſie denſelben bei dem betreffenden Paſſus ihrer Geſchichte anſehen oder wenigſtens nach ſeinem Platze hinſchauen, wenn ſie ihren Körper in rhythmiſchen Bewegungen hin- und herwiegen oder mit den Händen und Armen, wie manche Redner unter den Erwachſenen, nichtsſagende Geſten ausführen, ſo wollen wir ihnen dies alles als Nebenſächliches nicht mit Gewalt auf Koſten der Hauptſache abzwingen und ſelbſt den Tadel eines Verſtändnisloſen, nur auf das Äußere Bedachten nicht fürchten, der eine ſolche Haltung der Kinder für ſchlapp, nicht anſtändig, nicht „militäriſch ſtraff“ genug findet.

Wenn aber die Kinder gar zur freien ſprechenden Geſte ihre Zuflucht nehmen, um ihr Inneres zu äußern, dann wollen wir ihnen Mut machen, ſich noch ausgibiger dieſes vortrefflichen Ausdrucksmittels zu bedienen.

Und wer im Geſicht der Kinder zu leſen verſteht, wird zugeben müſſen, daß das Erlebniserzählenlaſſen die meiſten unſrer unterrichtlichen Maßnahmen in der Fähigkeit Freude zu ſchaffen und damit eben an erzieheriſchem Werte überragt.

Was haben wir nun als Lehrer zu beobachten, um die Luſt und die Fähigkeit zum Erzählen in unſern Kindern lebendig zu erhalten und zu fördern? Als oberſten Grundſatz bei der Bewertung ihrer Erzählungen laſſe man gelten: „ihre Welt" iſt für ſie „die Welt". Ihnen gilt oft das für uns Alltäglichſte als ein Ereignis, durch das ſie ſich wachſen gefühlt haben; ſie ſtehen eben in einem anderen Stadium des Werdens als wir. Darum müſſen wir ſie in der Bewertung ihrer einzelnen Erlebniſſe, deren Bedeutſamkeit für den Fortſchritt in ihrer geiſtigen Entwickelung wir nicht immer abzuſehen vermögen, ruhig gewähren laſſen.

Da das Erzählen auf nochmaliger, aber innerer Anſchauung ihrer Erlebniſſe beruht, ſo müſſen wir das innere Anſchauen pflegen durch vieles und gutes Erzählen, wohl auch Vorleſen, und wir müſſen beſorgt ſein, daß wir die Kinder nichts zu lehren beabſichtigen, was ihnen nicht zu einem intenſiven inneren Erlebnis werden kann. Wir werden nur vorſichtigſt korrigieren und ſie keine unterrichtliche oder erzieheriſche Nebenabſicht merken laſſen dürfen. Für ſie müſſen die Geſchichten rein um ihrer ſelbſt willen da ſein; und der Lehrer darf dem Kinde gegenüber nicht die Erzählung als ſolche, ſondern nur das derſelben zu Grunde liegende Erlebnis bewerten, und dies wird er meiſt in zufriedenem Sinne tun können.

„Es ſei des Lehrers Kunſt in künft'ger Zeit:
Ein weiſes Hüten und ein hoffendes Gewähren,
Ein ſanftes Führen und ein ſtarkes Fördern,
Ein freies Forſchen und ein freies Tun."

Das Fibelbild.

Ein Beitrag zur Fibelfrage von Carl Rößger.

Daß wir Deutſchen eine ſtarke Tradition guter Buchkunſt hätten, wird kein Kenner behaupten, daß die Buchkunſt aber auf dem Gebiete des Schulbuchs noch völlig im argen liegt, iſt eine Tatſache, die bis zum Einſetzen [illegible] hamburger Bewegung niemand ſah. Buchkunſt war nur für den [illegible]hilen, fürs Volk, fürs Kind nicht. Es liegt ſchon im Weſen des [illegible]hs begründet, daß es unkünſtleriſch ſein muß. Wenigſtens ſchiens

bisher ſo. Billig und ſchlecht ſchien untrennbar verknüpft. Dazu kam der mannigfach zuſammengeſetzte Zweck, der dem Schul-, namentlich dem Leſebuch den Anſchein einer Enzyklopädie verleihen mußte. Das Leſebuch ſollte und ſoll auch jetzt noch nicht nur inhaltlich und formell guten Leſeſtoff bieten, Hauptſache ſcheints, Tatſachen aus Geſchichte, Erdkunde, Naturkunde zu vermitteln, Vaterlandsliebe und Religion zu wecken, zu praktiſcher Lebensklugheit und chriſtlicher Moral zu erziehen, nur ſehr nebenbei auch etwas von der Schönheit deutſcher Sprache ahnen zu laſſen. Wo der Leſeſtoff nach einem ſachlichen Geſichtspunkte beſchränkt und ſtrengerer Maßſtab an die Form gelegt wurde, konnten Leſebücher entſtehen, die wenigſtens ſprachlich künſtleriſchen Anſprüchen genügten. Sobald aber dieſe Bücher illuſtriert wurden, zeigte ſich das Unvermögen der Leſebuchbearbeiter, in einem illuſtrierten Buche ein organiſch Ganzes zu ſehen. Am deutlichſten tritt dieſes Unvermögen im herkömmlich illuſtrierten erſten Leſebuch, der Fibel, zutage. Was da an Gedankenloſigkeit geboten wurde und in unzähligen Fibeln heute noch geboten wird, iſt nur aus jeglichem Mangel an buchkünſtleriſcher Tradition zu verſtehen. Jetzt ſcheints beſſer zu werden und natürlicherweiſe ſetzt beim Leſebuche des Elementariſten die Reform ein. Noch ſinds zum großen Teil Verſuche, einige Treffer, daneben ebenſoviel und mehr Fehlſchüſſe. Ihre Erklärung ſteckt im noch ungelöſten Fibelproblem. Die Beantwortung der Fibelfrage: iſt die Fibel Leſebuch oder Leſelernbuch? wird auch die Fibelbildfrage mit löſen: iſt das Fibelbild Buchſchmuck oder Anſchauungsbild? Alle andern Fragen werden ſich daran anſchließen. Sie zu ſtellen und zu ihrer Klärung beizutragen, iſt Zweck des Folgenden.

Fig. 1. Titelbild (zweifarbiger Holzſchnitt) bei Friedr. Chriſt. Dürr, Leipzig, undatiert.

Wer ſich der nicht gerade anregenden, immerhin aber lohnenden Arbeit unterziehen würde, an der Hand der ca. 1500 Fibeln, die in der pädagogiſchen Zentralbibliothek in Leipzig aufgeſpeichert ſind, die Entwicklung des Fibelbilds feſtzuſtellen, der müßte von vornherein zwei beſtimmende Faktoren unterſcheiden, die Entwicklung der graphiſchen Techniken und den Wandel der elementarpädagogiſchen Anſchauungen. Beide gehen Hand in

Digitized by Google

Hand. Naturgemäß fordert der pädagogische Praktiker vom Fibelbilde nicht mehr, als die Reproduktionstechnik seiner Zeit bieten kann. Zunächst verzichtet er fast völlig aufs Bild. Zum Lesen- und Schreibenlernen ists ja zu entbehren, wie deutlich Haesters Fibel beweist, die von 1853–83 tausend Auflagen erlebte und in 3 000 000 Exemplaren verbreitet wurde, ohne irgend Bildschmuck zu besitzen. Dennoch wurde der Reiz des Bildes früh erkannt und schon in den alten Buchstabierfibeln verwertet. Das Bild ist auf dieser frühen Stufe freilich nur äußere Zutat, Umschlag und Titelbild, also ausgesprochner Buchschmuck (Fig. 1). Das bleibts auch, wos als Illustration zu kleinen moralischen Erzählungen auftritt (Fig. 2), oder wo Bilder mit Merkversen zwischen den sonstigen Lesestoff religiöser Art eingeschoben sind (Fig. 3), ohne irgendwie in Beziehung zum Lehrgang zu stehen. Die Bilder sind meist farbig, nehmen also eine vermeintliche Errungenschaft der Neuzeit voraus.

Fig. 2. D. J. P. Pöhlmann, A B C- und Lesebuch. Mit 16 Kupferchen (handkoloriert) dazu moralisierende Dialoge. Nürnberg, bey Friederich Campe, 1809.

Vor der Mitte des 19. Jahrhunderts gewinnt mit dem Siege der Lautiermethode das Bild eine neue Bedeutung, es wird zum didaktischen Hilfsmittel. Dem kommt die entwickeltere Reproduktionstechnik entgegen. Lithographie und Strichätzung treten an die Stelle des teuren Schnittes und Stiches. Damit gewinnt der Methodiker die Möglichkeit, das Bild in größerer Zahl zu verwenden. Nun geht er in jener Zeit von den Meinungen aus, daß die Fibel das einzige oder doch vorzüglichste Hilfsmittel zum Lesenlernen sei und daß es möglich sei, Laut oder Wort durch das Bild eines Gegenstandes zu veranschaulichen. Die Anhänger beider herrschenden Methoden, die sich sonst heftig befehden, rücken das Fibelbild in diesem Sinne in den Vordergrund. Nur gewinnt der Analytiker aus dem Bilde unsres vielverkannten Grautiers das Wort „Esel", der Synthetiker den Laut und Buchstaben „e". Um das Fibelbild aber mehr auszunützen und zugleich der Konzentrationsidee gerecht zu werden, wird sämtlicher Elementarunterricht um das Normalbild gruppiert und so entstehen die Fibeln, die jedem und keinem Unterrichtszwecke gerecht werden, die herkömmliche Art bis auf unsere Zeit. Eine geringe Entwicklung nahm der Gedanke des Fibelbildes aber doch. Erst konterfeite man einen Einzelgegenstand (Fig. 4 und 5), schematisch oder naturalistisch, schwarz auf weiß oder weiß auf schwarz; dann setzte man ihn in seine natürliche, oft

Digitized by Google

auch recht gekünstelte Lebensgemeinschaft, reproduzierte die Anschauungswandbilder oder bot photographische Naturaufnahmen; schließlich aber wurde die Situation die Grundlage für den zu gewinnenden Laut: man schritt also vom Namen, der doch meist nur äußerlichen Bezeichnung eines Dings, zur Lebensäußerung. (Fig. 6 und 7.) Vereinzelt finden sich da recht ansprechende Lösungen, meist sinds aber doch nur abgequälte Künsteleien geblieben, die jeden pädagogisch Unbeeinflußten den Charakter des fürs Kind Zurechtgemachten erkennen lassen. Natürlich sucht jeder Fibelverfasser etwas Neues zu bieten und so entstehen die mannigfaltigsten Variationen und Mischungen von Einzel-, Gruppen- und Situationsbild: die Phonetiker verwerten die Bilder zur Darstellung der Mundstellung (Fig. 8), einige Anhänger der Kinderzeichnung machen aus den Fibelbildern Zeichenvorlagen, a la van Dyk und Rößler, andre glauben Kunsterziehung zu treiben, wenn sie einen wirklich tüchtigen Zeichner Bilder nach alten Schemen zeichnen lassen (Fig. 9), wieder andre sehen von einer Veranschaulichung des Lautes ab und legen der Buchstabenform ein Bild zugrunde. Versuche über Versuche, die alte Lösung der Fibelfrage mit neueren Auffassungen des Fibelbildes zu verquicken. Alte Schläuche, neuer Wein, das scheint nicht gut getan. Drum ist hier die Fibelfrage zu stellen.

Der Essenkehrer muß hinaus
Bei Hitz' und Frost von Haus zu Haus.

Fig. 3. Lehrreiche Bilderfibel (handkoloriert). Dresden, bei J. G. J. Albrecht (undatiert).

Fig. 4. Bilderfibel von A. M. Gläser. Lübeck 1832, H. G. Rathgens.

Soll die Fibel Leselernbuch sein? Die fortschreitende Pädagogik verneints. Der Gedanke, ob Lesen und Schreiben nicht überhaupt viel später einzusetzen habe, kann hier ruhig ausscheiden,

dem 2. und 3. Schöpfungstag, dem Tag der sichtbaren Welten. Dem Wort des Schöpfers und der schöpferischen Gedanken steht jetzt die Materie als Ausdruck der Gedanken gegenüber. Das Wort ist Geist, die Materie ist Ausdruck. Wort ist Licht, Materie ist Schatten. Im Schatten ist das Licht gebrochen, es ist in Farben zerlegt. Die Farben sind Ausdruck des Lichtes, sie sind Ausdruck des Wortes. Die Farben sind Ausdruck der Gedanken. Die Farben sind Ausdruck der Schöpfung. Die Farben sind Ausdruck der Welten. Die Farben sind Ausdruck der Engelwelt. Jeder Engel besitzt seine Farbe. Jeder Engel ist Ausdruck eines Gedankens. Jeder Gedanke ist Ausdruck eines Wortes. Jedes Wort ist Ausdruck des Schöpfers.

Farben in Engelwelten

am 4. Schöpfungstag wurden die Gestirne geschaffen. Sonne, Mond und Sterne. Sie sind Ausdruck des Lichtes. Sie sind Ausdruck des Wortes. Sie sind Ausdruck der Gedanken. Sie sind Ausdruck der Schöpfung. Sie sind Ausdruck der Welten. Sie sind Ausdruck der Engelwelt. Sie sind Ausdruck des Schöpfers. Sie sind Ausdruck der Farben. Sie sind Ausdruck der Engelfarben. Sie sind Ausdruck der Schöpfungsfarben. Sie sind Ausdruck der Farben der Welten. Sie sind Ausdruck der Farben der Gedanken. Sie sind Ausdruck der Farben des Wortes. Sie sind Ausdruck der Farben des Schöpfers. Sie sind Ausdruck der Farben des Lichtes. Sie sind Ausdruck der Farben der Materie. Sie sind Ausdruck der Farben des Schattens. Sie sind Ausdruck der Farben der Engelwelt. Sie sind Ausdruck der Farben der Schöpfung

im Gedächtnis muß deshalb ein Komplex befeſtigt werden, deſſen Teile mehr auseinanderſtreben als beim natürlichen Zuſammenhang von gleichzeitigen Eigenerlebniſſen. Außerdem muß der künſtlich hergeſtellte Zuſammenhalt möglichſt bald wieder gelockert werden, damit die Teile in andrer Verbindung zu brauchen ſind. Beim Leſen von „Elli" darf die etwa urſprünglich mit „E" verbundene Vorſtellung vom „Eſel" nicht mehr hemmend im Vordergrunde ſtehen. Weshalb dann dieſen Zuſammenhang dauernd im Buche feſtlegen? Im Laufe des Unterrichts wird die Verbindung geſchloſſen und gelöſt, im Buche bleibt ſie und wird damit ins Bewußtſein des Kindes zurückgerufen, ſo oft das Buch benutzt wird. Deshalb, weil wir eine Laut- und keine Begriffsſchrift haben, erſcheint die dauernde Verquickung des Lautes mit dem einen Begriff darſtellenden Bilde gefährlich und daher iſt das Buchbild als grundlegendes Leſelernmittel abzulehnen.

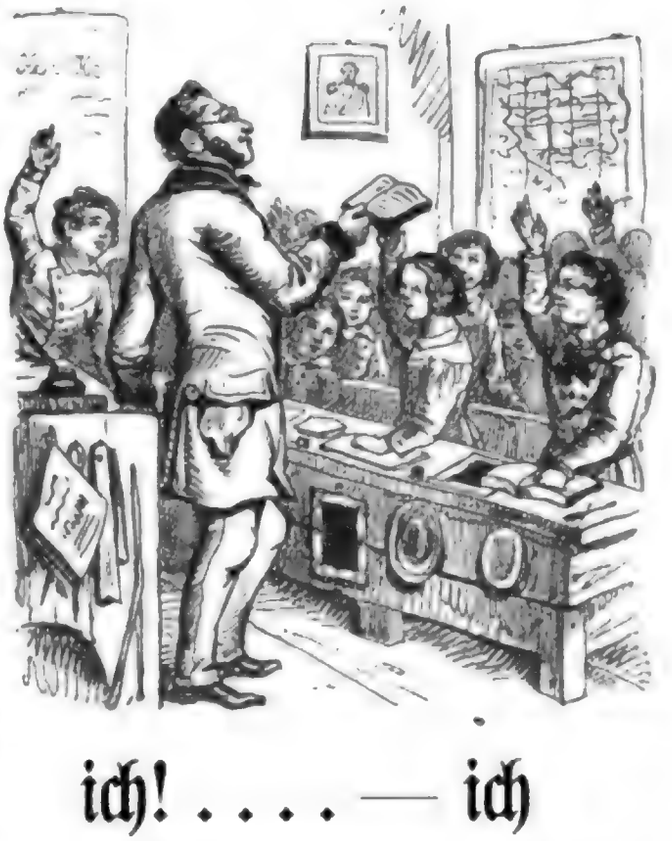


Fig. 6. Dr. E. J. Hauſchild. Des Kindes erſtes Leſebuch. Leipzig 1856, Dürrſche Buchhandlung.

Die Stellung des Bildes ändert ſich ſofort, wenn wir in der Fibel des Kindes erſtes Leſebuch erblicken. Da könnte man wohl vom didaktiſchen Zwecke des Bildes abſehen. Es dürfte nur ſchmücken, anregen, erfreuen. So wars ja ungefähr vor 150 Jahren. Doch da wars aus Armut ſo. Aus Mangel an Bildern wurden ſie nicht didaktiſchen Zwecken untergeordnet, nicht aus künſtleriſchem Gefühl. Und auch heute würde der Gedanke des reinen Buchſchmucks in der Fibel ſchwerlich allzuviel Freunde finden, ſelbſt wenn er noch ſo kindlich echt wäre. Der echte Schulmeiſter kann ſich nicht gut vorſtellen, daß irgend etwas für die Schule geſchaffen wird, ohne daß ers in einen Schuleffekt umſetzen darf. Deshalb muß das Fibelbild einem Schulzwecke dienen. Man muß doch etwas damit anfangen können. Nun ſolls heute nicht mehr heißen: Das iſt der richtige Hut, das iſt der gemalte Hut, das iſt der gedruckte Hut uſw., der Phonetiker ſoll auch in der Fibel nicht mehr zu jedem Laute eine Situation finden, aus der der Schüler Mundſtellung und Gefühlston ablieſt, Anſchauungsbild ſoll das Fibelbild auch nicht mehr ſein: da muß der Methodiker ſchnell eine neue Aufgabe für das Bild finden. Denn etwas muß doch damit gemacht werden, wenigſtens „beſprochen". Doch diesmal iſt er beſſer dran, Kunſterziehung und Kinderzeichnung, herrſchende Schlagworte unſrer Tage, weiſen den Weg: man

braucht das Bild nicht zu „besprechen", man läßts „nachzeichnen". Zeichenvorlage wird das Fibelbild. Methodische „Künstler" entwerfens. Quadrate und Kreise bringt schließlich das Kind doch fertig, wenns Pfennige umfährt, oder gar patentierte Pappscheiben. Nun hat das Bild wieder seinen Zweck. Das Nachzeichnen läßt beobachten, was — vorher im Anschauungsunterrichte besprochen wurde. Die Schulkuh dreht sich im

O

S. 2 wird das o eingeführt. Otto fiel zu Boden, und der Lehrer gibt seinem Bedauern darüber durch ein langgezogenes o Ausdruck. Oskar erblickt auf der Kapelle den Storch und ruft freudig o. Oswald fragt: wo? Olaf nimmt ihn am Ohr und zeigt ihm den Storch. Ein Fuhrmann, welcher gerade Möbel, darunter auch einen Ofen, auf der Straße oben in die Stadt fährt, hört den Jubel und hält durch den Zuruf o sein Pferd an ꝛc. ꝛc. (Umrißzeichnung: Ofen.)

Fig. 7. Aus: L. F. Göbelbecker, Lernlust, eine Comeniusfibel. Mit Bildern von H. Leutemann u. a. Otto Nemnich, Leipzig.

Kreis und beißt sich in den eignen Schwanz. „War alles schon da, haben wir vor 30, 40 Jahren schon so gemacht." Soll aber denn nur alles ewig in der alten Leier bleiben? Muß denn alles, was begeistrungsfreudige Lehrer und Künstler schaffen, im Schulstaub ersticken? Muß das Fibelbild durchaus einen andern Zweck haben, als daß es als Buchschmuck den kleinen Leser erfreut? Mit welcher Freude, welcher

Digitized by Google

Ehrfurcht nimmt nicht der kleine Abcschütze am Anfang die Fibel zur Hand! Bilder, die er lesen kann — und seien sie noch so schlecht — Buchstaben, noch geheimnisvoll ins Dunkel des Nichtkennens gehüllt. Und da ist der Lehrer, der wirds ihm sagen, was das alles ist und heißt, der weiß ja alles. — Aber die Freude am erst so verehrten Buche schwindet, das ist ja alles so immer wieder dasselbe: lesen, lesen, was das kleine Herz nicht berührt. Und die Bilder, die erst so eindringlich sprachen, verstummen. Das flüchtige Auge soll ja sehen und finden, daß der Hund da im Bilde vier Beine hat. Daß er neulich, als der Hans ihn streicheln wollte, beinahe gebissen hätte, das will der Lehrer ja gar nicht wissen. — Das ist die Gefahr,

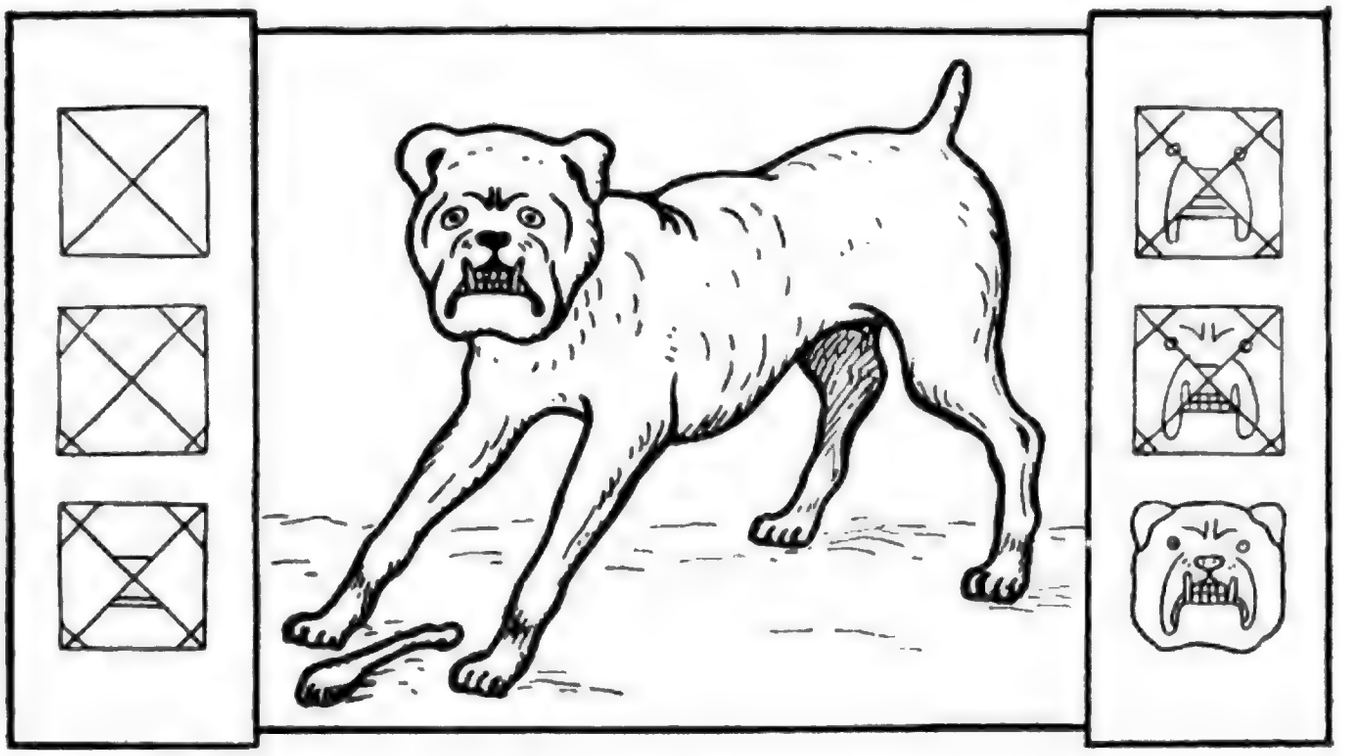


Fig. 8. Schulfreude. Lesebuch für das erste Schuljahr von Chr. Wolfrum, M. Langheinrich und H. Wolfrum. Mit Bildern von C. R. Spitzenfeil. Hof 1907, Verlag von Rud. Lion (G. Trendtel).

die der Schulbuchkunst schon im ersten Keimen droht: sie soll unters Schuljoch, wie alles, was die Schule berührt.

Haben wir diese Gefahr erkannt, dann sind wir erst imstande, den rechten Zweck des Fibelbildes zu finden und aus ihm unsre Forderungen an den Schöpfer dieses Bildes zu stellen. Gansberg, die Dresdner und Münchner scheinen auf dem richtigen Wege. Ihre Fibelillustrationen, namentlich die der beiden Münchner Künstler Schmidhammer und Hengeler befriedigen fast restlos — auch der Dresdner Goller hat teilweise voll befriedigende Leistungen geschaffen. Das sind drei Künstler, die durch die Eigenart ihres sonstigen Schaffens für das Fibelbild bestimmt sind. Hengeler und Schmidhammer schaffen als Zeichner zweier Witzblätter vorwiegend

linear, stark charakterisierend, ihre Technik erscheint der des Schreibens ähnlich. Goller ist einer der bedeutendsten lebenden Silhouettenkünstler und so wirken auch seine Bilder flächig einfach. Das sind natürliche Vorzüge für einen, der für Kinder zeichnet. Woraus ergibt sich denn aber die Anforderung an das Fibelbild, der diese Künstler entsprechen sollen? Die Fibel sei erstes Lesebuch, ihr Bild Buchschmuck, als solcher Zweckkunst, durch den Inhalt des Buchs und die Auffassungsart der Leser bestimmt. Der sprachliche Gehalt vermittle keinen neuen Stoff, nur Form, und die sei in ihrer Beziehung zum Stoff wahr, entsprechend, in Hinsicht auf den Leser kindertümlich. Das Gleiche gilt vom Bildgehalt. Diesen Forderungen wird kaum widersprochen werden. Auch dem wird man zustimmen, daß künstlerische Wahrheit der Darstellung nichts mit wissenschaftlicher Darbietung der Wirklichkeit zu tun hat. Sonst müßte man von vornherein auf Märchen und Märchenbild verzichten, müßte ganze Gebiete streichen, Humor und Personifikation unterdrücken und an Stelle der Künstlerzeichnung Photographien setzen. Nun denke man sich Max und Moritz oder Hänsel und Gretel photographisch illustriert, dann wird man verstehen, warum ein

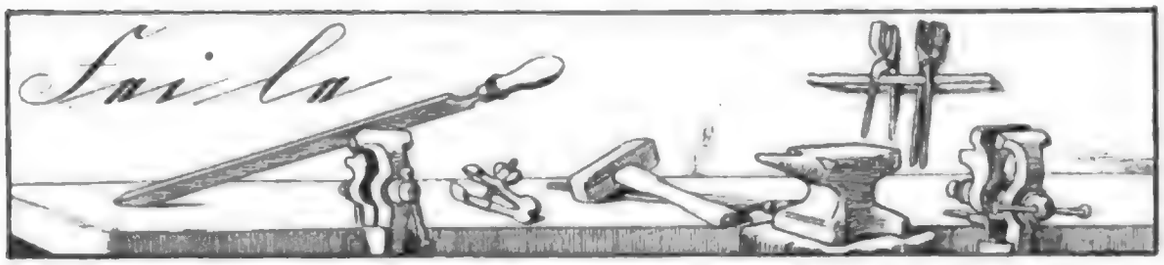


Fig. 9. Aus: Lüben und Nackes Lesebuch: Fibel neu bearbeitet von Rektor F. Hollkamm. Mit Zeichnungen von Max Dasio. Leipzig 1906, Friedr. Brandstetter.

Kinderbuch wie die Fibel Bilder in künstlerischer Auffassung verlangt. Schon der Stoff verlangts, weit mehr aber die Art der Kinder, Bilder aufzufassen.

Das Kind kümmert sich zunächst weniger um das Wie als das Was des Bildes. „Da, der Hund! Wie heißt der? Wie der rennt! Wo will der hin?" Damit ists aus dem Bilde hinaus in die Wirklichkeit, besser, hinein ins Leben. Mit Bildbetrachtung im Sinne ästhetisierender Theorie gibt sichs nicht ab. Darum versagt die malerische und plastische Auffassung. Dafür ists Kind nicht reif. Mimisch, als charakteristischen Ausdruck einer Handlung, Bewegung erfaßts das Bild. Hier hat der Künstler einzusetzen. Kreidolf fand den Weg in seinen Bilderbüchern, und als Gansberg seine bahnbrechende Fibel schrieb, fand er im Jugendzeichner Schmidhammer einen Künstler, der gerade für diese Fibel wie geschaffen war. (Fig. 10.) Einfach, wie flüchtige Schrift gleiten die Umrißlinien übers Papier, nur das Wichtigste, dem Kinde Wichtige gebend. Handlung, Charakteristik, Humor, ganz im Sinne Gansbergs selbst. Fast scheints, als habe der Verfasser die Fibel geschrieben und gezeichnet, so einheitlich ist das ganze Werk und so kindlich, daß es nach diesen beiden Seiten weder von den Dresdnern noch Münchnern erreicht wurde. Hengeler (Einschaltbild) bietet aber doch einen Fortschritt, indem er farbig zeichnet. Farbige Fibelbilder existieren zwar schon seit

Digitized by Google

12. *m n l v l*
l i l n l i m

A ü b

13. *l ü b n b i m*
l i m A ü

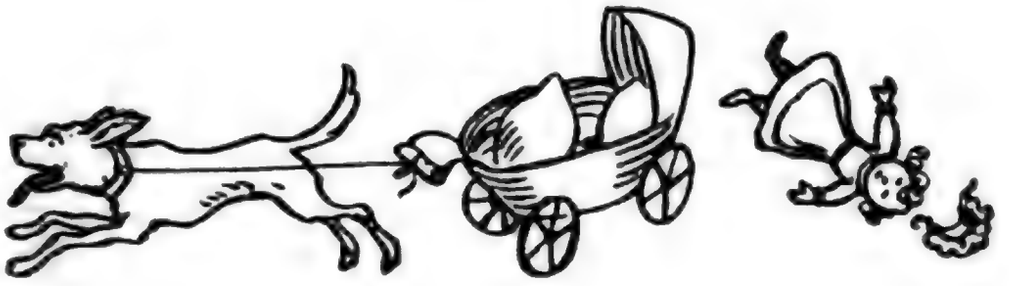


Fig. 10. Aus: Fritz Gansberg, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Mit Bildern von Arpad Schmidhammer. R. Voigtländers Verlag in Leipzig, 1905.

Hut, Bote, Reiter

Ton, Teil, Haut

Ton, Teil, Haut, Bote, Reiter, Hut, Hüte, Hüter, Hüterin, Hüterinnen, Hüte, Hüten, Hütte, Hütten, Hüttenwerk, Hüttenwerke, Hüttenwerken, Hüttenwerkes, Hüttenwerkers, Hüttenwerkerin, Hüttenwerkerinnen, Hüttenwerkern, Hüttenwerkern

Fig. 1. Die Weiße Mutter (Leucanopsis dahlica) in Ruhestellung. 1/1. Original-Photographie von Dr. Hans Fruhstorfer.

kräftigen, dabei weichen Fraktur stimmt, das ist ein Genuß zu beobachten. Hier wäre wohl ein neuer Fibelzeichner.

Die Frage nach dem Fibelzeichner scheint so gelöst. Indem sich wirkliche Künstler dem Kinderbilderbuch widmeten, tüchtige Verleger (vgl. Inselverlag) einen guten Stab von Buchkünstlern heranzogen, Zeitschriften wie Jugend, Simplizissimus, Sammelwerke wie der „Spielmann" dauernd eine Reihe von guten Zeichnern beschäftigen und dem Publikum vorstellen, ist den Pädagogen eine Auswahl geboten. Andre junge Künstler sind noch verborgen und sehnen sich nach ähnlichen Aufträgen, um ans Licht zu kommen. Die Lehrerschaft kann also wählen und das ist die Aufgabe größerer Lehrervereine, die rechte Wahl zu treffen, daß jede neue Fibel ein individuelles Ganzes werde, g'sund und lusti.

Umschau.

Martin Spahn, dessen Anstellung als Geschichtsprofessor an der Straßburger Universität seinerzeit so viel Aufsehen erregte, hat neuerdings wieder viel von sich reden gemacht durch sein Auftreten auf dem Würzburger Katholikentag und durch eine Rede, die unter dem Titel „Der Kampf um die Schule" in der Köselschen Buchhandlung in Kempten und München im Druck erschienen ist. Diese Schrift ist nicht nur um deswillen beachtenswert, weil der Verfasser ganz auf dem Boden der römischen Auffassung des Katholizismus steht trotz seiner im Geiste Schells gehaltenen Rede auf dem letzten Katholikentage, sondern besonders auch darum, weil er durch seinen Vater, dem bekannten Zentrumsparlamentarier, in engster Beziehung zu der für unser gesamtes Kulturleben so einflußreichen Zentrumspartei steht. Dadurch wird die Schrift zu einer der bedeutungsvollsten Erscheinungen der jüngsten Zeit auf schulpolitischem Gebiete gestempelt, denn man darf wohl annehmen, daß der Verfasser mit den führenden Personen des Zentrums in seiner Auffassung von der gegenwärtigen schulpolitischen Gesamtlage übereinstimmt. Welche Bedeutung er dem Kampfe um die Schule, insbesondere aber der Volksschule beimißt, geht aus folgenden Sätzen klar hervor: „Innerhalb der idealistischen Gemeinschaftskämpfe der Gegenwart ringen auch wir Katholiken schwer um die Behauptung und Ausbreitung unserer Weltanschauung. Bei der außerordentlichen Bedeutung, die allgemein von den Kämpfenden der Schule zugewiesen wird, muß mehr und mehr auch unsere wichtigste und nachdenklichste Sorge unsere Stellung zur Schule werden. Von der richtigen Wahl dieser Stellung hängt gewiß nicht alles ab. Wird sie jedoch unglücklich oder zu spät gewählt, so ist sicher alles gefährdet." Nach einigen einleitenden Sätzen über die gewaltigen Gemeinschaftskämpfe der Gegenwart um Staat und Kirche, um liberale und christlich-kirchliche Weltanschauung, über die bewundernswerte Organisation, die das 19. Jahrhundert der Schule gegeben hat, gibt uns der Verfasser eine geschichtliche Darstellung der Bestrebungen der französischen und preußischen Katholiken in den Schulkämpfen im 19. Jahrhundert. Die Veranlassung dazu findet er in dem Umstande, daß sowohl die französische als auch die preußische Schul-

Digitized by Google

gesetzgebung in der letzten Zeit bis zu einem gewissen Abschluß gelangt ist. Seine Absicht ist, lehrreiche Aufschlüsse, nicht maßgebende Richtlinien für die Zukunft zu gewinnen, trotzdem kommt er in Verfolg seiner Untersuchungen öfters dazu, diese Richtlinien nicht bloß anzudeuten, sondern sie zukünftiger Beachtung zu empfehlen.

Es berührt eigentümlich, wenn in den Ausführungen von der Freiheit der Schule stets in einem Sinne die Rede ist, die im diametralen Gegensatz zur Auffassung derjenigen steht, die den eigentlichen Kampf um die Freiheit der Schule führen. Bei Spahn bedeutet Freiheit der Schule „Freiheit von der Staatsleitung und strikte Unterordnung unter die Kirche". Die Ursache des Mißerfolges der französischen Katholiken und den Kardinalfehler ihrer Schulpolitik findet er in ihrer „Verkennung der Bedeutung und des gegenwärtigen Hauptzweckes der Volksschule". In der Auffassung von dem gegenwärtigen Hauptzweck der Volksschule — man beachte das „gegenwärtig" — unterscheidet sich Spahn wesentlich von der großen Mehrzahl seiner Parteigenossen, die auch jetzt noch die Schule lediglich als ein Mittel zur Befestigung der kirchlichen Herrschaft über die Geister ansehen und demgemäß behandeln. Er schreibt: „Das Schulsystem der entwickelten modernen Gesellschaft geht nicht von der höheren humanistischen Lehranstalt aus. Es baut sich immer mehr auf der Volksschule auf. Die Volksschule aber dient ‚gegenwärtig' zur systematischen Vorbildung aller in einem Staatsgebiet heranwachsenden Kinder für ihre spätere Tätigkeit innerhalb des modernen, gegen früher in seinen Anforderungen so hoch gesteigerten Kulturtriebes der Nationen .... Die Völker müssen heute unter dem Drucke des alle anderen Bestrebungen zurückdrängenden internationalen Kampfes um die wirtschaftliche Stärke so handeln. Für jedes Volk kommt es darauf an, daß es alle seine intellektuellen und materiellen Kräfte ebenso vorsichtig und sparsam wie erschöpfend im Dienste seiner sozialen Organisation und seiner wirtschaftlichen Tätigkeit verwendet. Seine Erfolge auf dem Weltmarkte und seine Verteidigung des nationalen Marktes hängt davon ab. Die Schule muß dabei seine beste Helferin sein." Ganz wie Naumann. Einem Zentrumsgehirn sind diese Gedanken nicht entsprungen. Nur unter dem Druck der Zeitverhältnisse hält der Verfasser die veränderte Stellungnahme gegenüber den Bedürfnissen der Schule und des Staates für nötig; aber in absehbarer Zeit wird eine Änderung insofern eintreten, als eine Beruhigung auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete, in dem internationalen Wettbewerbe eintreten muß, dann kann der Staat die Schule als Helferin wieder entbehren und sie kann ihrem dauernden Hauptzweck, die Massen in kirchlicher Abhängigkeit zu erhalten, wieder entschiedener, als das augenblicklich möglich ist, dienen. Jetzt verstehen wir die eigensinnig festgehaltene Wendung von dem „gegenwärtigen" Hauptzweck der Schule. Freilich ist der Professor Spahn sehr vorsichtig in seinen Ausdrücken über den Hauptzweck der Schule, wie es ja bei einem katholischen Geschichtsprofessor und Zentrumspolitiker ganz selbstverständlich ist. Er redet natürlich nicht von kirchlicher Abhängigkeit der Massen wie die bösen, bösen Gegner der Zentrumspolitik, er drückt sich vielmehr viel gewählter so aus: „Es kommt weniger auf die Formen (des kirchlichen Einflusses in der Schule, D. V.) als auf das Ergebnis an, daß die katholische Denkweise, der katholische

Sinn, die katholische Bekenntnistreue durch die Schule zum mindesten nicht beeinträchtigt werde." Wenn der Staat die Schule zur Steigerung seiner wirtschaftlichen Kräfte nicht mehr braucht, da der Kampf der Völker auf dem Weltmarkte ruhigere Formen annehmen und ein gewisser Ausgleich in ihrem Wettbewerbe eintreten wird, dann ist es Zeit, die Weltanschauung — natürlich die katholische — wieder mehr zu vertiefen, bis dahin soll der gegenwärtige Hauptzweck der Schule auch von den Katholiken mehr in den Vordergrund gestellt werden. Wer sich ein Bild machen will, wie die vertiefte katholische Weltanschauung auf die Völker, denen sie mit Hilfe der Schule eingeimpft wird, wirkt, dem empfehlen wir das Studium der Verhältnisse in Ländern wie Tirol, Spanien usw., in denen das katholische Schulideal verwirklicht ist. Diese Forderung an die Schule, die Vertiefung der katholischen Weltanschauung als Hauptzweck ihrer Tätigkeit zu betrachten, ist um so naiver, als Herr Spahn — und er als katholischer Geschichtsprofessor muß es doch wissen — das interessante Geständnis macht, „der Katholizismus habe einige Jahrhunderte lang der Kultur in Deutschland und in ganz Europa wenig aktive Dienste geleistet". Seine Freunde werden ihm für dieses Geständnis wenig Dank wissen, wir aber danken ihm für diese Anerkennung der geschichtlichen Wahrheit, die uns nichts Neues sagt, die aber von jener Seite immer bestritten wurde. Wir sind sogar der Meinung, er hätte den orthodoxen Protestantismus mit einschließen können.

Einen zweiten Kardinalfehler der französischen Katholiken erblickt Spahn in der Täuschung „über den zwingenden Zusammenhang zwischen Staat und moderner Schulorganisation". Die Schule kann für ihre finanzielle Sicherung, für Durchführung des Schulzwanges und andere organisatorische Vorkehrungen des Staates nicht entbehren. Die französischen Katholiken traten auch hierin für die freie Schule ein, die preußischen Katholiken dagegen haben seit 1870 ihre Anschauungen einer Revision unterzogen und geben sich mit der konfessionellen Volksschule zufrieden, erkennen aber die Staatsschule an. Man muß zugestehen: Die deutschen Katholiken sind um vieles klüger als ihre Glaubensgenossen jenseits der Vogesen. Sie überlassen dem Staate großmütig die Beschaffung der nötigen Geldmittel, erlauben ihm ebenso großmütig die Organisation der Schulen, aber sie füllen die Schule, unterstützt von der Orthodoxie der anderen Konfessionen, mit ihrem finsteren Geiste. Sie spielen die erste Flöte, die anderen Konfessionen mit Freuden die zweite, und Staat und Schule müssen tanzen, und wenn es den Musikanten einfällt, wird auch zur Abwechslung eine lange Pause gemacht und Junker Staat muß die züchtige Magd Schule eine Zeit lang sitzen lassen. Wenn es noch eines Beweises bedarf wie der preußische Staat die Geschäfte des Zentrums durch seine Schulgesetzgebung besorgt hat, der mag es aus der Feststellung Spahns entnehmen: „Im wesentlichen gewährte das Gesetz vom 28. Juni 1906 die Bedingungen, auf die sich die Bemühungen der Katholiken seit 1870 konzentriert hatten." Das ist die Generalquittung auf die Zahlungen des preußischen Staates an das Zentrum auf Kosten der Schule.

Nun — so sollte man glauben — müßte der Magen des Zentrums und der römischen Hierarchie gefüllt sein, sodaß sie sich endlich einmal der

Digitized by Google

Verdauung der fetten Bissen, die ihnen der Staat so bereitwilligst zugeschoben, hingeben könnten, aber weit gefehlt, lieber Leser, wenn du das glauben solltest. Der Appetit kommt den Ultramontanen und ihren Hintermännern mit dem Essen. Ich glaube, er ist überhaupt niemals zu stillen. Das Hauptproblem der Mitarbeit der Katholiken an der nationalen Schule — wie sich der Ausdruck nationale Schule im Munde eines Zentrumsmannes eigentümlich ausnimmt! — tritt eben erst an sie heran. Nach Spahns Meinung würde man einen großen Fehler begehen, wenn man den eben geschlichteten Machtstreit zwischen Kirche und Staat als den endgültigen Erfolg ansehen wollte. Nein, nun muß eine kräftige Mitarbeit einsetzen für das Schulwesen, „dessen natürlichen Zweck auch sie zur Zeit vornehmlich in der Förderung unseres sozialen Aufschwungs und unseres nationalen Wirtschaftslebens erblicken". Sind sie dazu bereit? Das ist für ihn die große Frage. Wäre das nicht der Fall, so würde auf die Dauer der erlangte Einfluß nicht zu halten sein, denn Staat und öffentliche Meinung würden sich dann bald gegen das „Treuverhältnis von Staat und Kirche" kehren und die entsprechenden Konsequenzen ziehen. Vorbehaltlos bereit dazu sind die Katholiken, d. h. das Zentrum, noch nicht, denn es ist noch nicht sicher, ob der Staat die geistliche Schulaufsicht halten wird, trotzdem empfiehlt sich die Mitarbeit, „denn sie hält die öffentliche Meinung davon ab, sich auf die Seite der Agitatoren zu schlagen und sie macht die Lehrer zu unseren Bundesgenossen". Das ist des Pudels Kern. Spahn predigt also denen, die sich bisher dagegen gesträubt haben, die Mitarbeit am Ausbau der modernen Volksschule nicht etwa um dieser selbst willen, sondern um dem Zentrum die Sympathien der katholischen Lehrer und des Staates zu erhalten, um über eine genügende Anzahl von Truppen verfügen zu können, wenn der letzte große Kampf um die Herrschaft der katholischen Weltanschauung in der Schule und in Deutschland geführt wird. Es sind parteitaktische Zwecke, die dem Zentrum die Richtlinien für die Zukunft in dem Kampfe um die Volksschule geben. Von der feudalen Aristokratie und der protestantischen Orthodoxie werden die Zentrumspolitiker unterstützt, denn sie verfolgen im wesentlichen dasselbe Ziel.

Noch so manche Ausführungen des Verfassers kennzeichnen das eigentümliche Verhältnis des Zentrums zur Schule, zur Lehrerschaft und zum Staate: Die Kirche braucht die Schule nicht notwendig, sondern die Gesellschaft braucht sie. „Die Kirche kann ohne Schule ihre Zwecke erreichen, besteht aber eine Schule um anderer Zwecke willen, so muß sie Fühlung mit ihr verlangen." Nur die Darbietung des religiösen Unterrichts durch die Kirche ist vertrauenswürdig. Die Lehrer, denen die so fernliegende und heißbegehrte wissenschaftliche Bildung zum Idol wird, die in ihrer Halbbildung, erzeugt durch das gegenwärtige Vorbildungssystem, wie die mönchischen Halbtheologen des Mittelalters und die laiischen Halbgelehrten des 18. und 19. Jahrhunderts zu Übertreibungen und Unduldsamkeiten aufgestachelt werden, die eine lodernde Begeisterung für das Ansehen der Schule empfinden und die die utopische Vorstellung von der Schule als einer selbständigen sozialen Macht von Volkes Gnaden hegen, können ja eine Gefahr werden, aber eine wirkliche Gefahr liegt nur in der „tiefeingewurzelten Überzeugung,

daß sie und die Geistlichkeit die Kulturentwickelung in entgegengesetzter Richtung zu beeinflussen versuchen". Damit hat Spahn den Nagel auf den Kopf getroffen; davon ist sogar schon der größere Teil der katholischen Lehrerschaft überzeugt. Die Schule als solche ist dem Zentrum gleichgültig; da sie aber eine Gefahr für die Kirche (nicht zu verwechseln mit Religion! D. V.) ist, will es die Herrschaft über sie behalten und zwar mit Unterstützung des Staates. Um sich als politische Partei die Sympathien der Lehrer, der Wähler und des Staates zu erhalten oder zu erwerben, wird die Schule als Helferin in volkswirtschaftlichen Nöten unterstützt unbeschadet des letzten Zieles: „strikte" Unterordnung der Schule unter die Kirche. Frappierend ist die wegwerfende Behandlung der liberalen Anschauungen, die Rücksichtslosigkeit, mit der die Interessen der römisch-katholischen Kirche und der politisch im Zentrum organisierten Katholiken gegenüber dem Staate und der Schule vertreten werden. Nicht eine einzige Silbe läßt erkennen, daß der hochgelehrte Professor, der Professor der Geschichte! der Schule als Kulturanstalt, und zwar als wichtigsten Kulturanstalt der Gegenwart, imstande ist, eine sachliche Beurteilung zuteil werden zu lassen. Der versteckte Vorwurf der Halbbildung, der den Lehrern auch hier gemacht wird, rührt uns nicht, das sind wir von ganzgebildeten Professoren der Art des Herrn Spahn gewöhnt. Der Beweis, daß die Professorenschaft in allen ihren Gliedern zu den Ganzgebildeten zu rechnen ist, muß übrigens erst noch geliefert werden; es kommt ganz darauf an, was man als das Kriterium der Bildung ansieht. In demselben Atem aber, in dem der Professor Spahn von einem „Zustand der Halbbildung, wie ihn das gegenwärtige Lehrer-Vorbildungssystem erzeugt", spricht, bezeichnet er das Streben der Lehrer nach höherer wissenschaftlicher Bildung als „Götzendienst der Wissenschaft".

Das Wort Halbbildung ist ein Schlagwort, bestechend wie alle Schlagwörter, aber es steckt nicht viel dahinter. Es scheint speziell erfunden zum Gebrauche für diejenigen Ganzgebildeten, die es nicht ertragen können, daß immer weitere Kreise, und darunter die Lehrer, das ernstliche Streben haben, sich eine immer höhere Bildung anzueignen. Es gibt wohl verschiedene Grade, also eine gewisse Stufenleiter der Bildung und ich schätze jeden höheren Grad der Bildung als wertvoller ein für die Allgemeinheit gegenüber den niedrigeren Graden, aber eine Halbbildung, die überhaupt wertlos ist, gibt es nicht. Es hat eben jeder Grad von Bildung einen gewissen Wert, der ihm nicht genommen werden kann. Wir Lehrer wollen einen höheren Grad der Bildung uns aneignen können, weil der Kulturwert der Schule mit der steigenden Bildung der Lehrer wächst. Und ob nun der Kulturwert der Schule von Herrn Geschichtsprofessor Martin Spahn anerkannt wird oder nicht, das ist zuletzt vollkommen gleichgültig, denn er sowohl samt dem Zentrum wird die Entwickelung der Schule nicht aufhalten können, denn diese ist bedingt durch die Bedürfnisse des Staates und der nationalen Gesellschaft. Die von ihm so gefürchtete „lodernde Begeisterung, welche die Lehrerschaft für das Ansehen der Schule empfindet", wird gewiß das ihrige zu dieser Entwickelung beitragen.

Was lehrt uns die Schrift des Herrn Spahn? Das Zentrum hat im Kampfe um die Schule eine Frontänderung vorgenommen. Gezwungen

Digitized by Google

wurde es dazu durch die moderne Schulentwickelung. Die Katze zieht einstweilen die Krallen zurück in ihre Samtpfötchen, sich zum Sprunge bereit haltend, um im günstigen Augenblicke die Beute zu erhaschen, aber — und das ist unser Trost — die Schule ist heutzutage keine Maus mehr, die sich so leicht verspeisen läßt.

Herr Professor Spahn ist ja auch ein beifallumrauschter Held der Katholikentage. Diese regelmäßig wiederkehrenden Tagungen der organisierten Masse ohne einen eigenen Willen sind die Prüfsteine für das, was Rom, was das Zentrum den „Gläubigen" zumuten darf, sie zeigen aber auch, was der Liberalismus und was die Schule noch für Aufgaben zu bewältigen haben. Auf den Katholikentagen wird die katholische Weltanschauung für Deutschland verzapft. Sie wird direkt aus Rom importiert und wer kommt, ist bereit, mit dem freundlichsten und dankbarsten Gesichte sie zu schlucken. Nur eine Verpflichtung liegt ihm ob, rauschenden Beifall denjenigen zu spenden, die ihm das dunkle Gebräu möglichst genießbar vorsetzen. Resolutionen und Beschlüsse sind längst vorher fertiggestellt in der politischen Küche des Zentrums und sind bereits angenommen, bevor sie den Teilnehmern bekannt sind. Herr Spahn berauscht sich und die getreuen Schäflein an den herrlichen Zuständen des Mittelalters und preist die Universitäten als „die edelsten und geistigsten Blüten an dem Baume des mittelalterlichen Strebens nach Erfassung und Zusammenhang des Weltganzen", eine Verherrlichung der Scholastik, die selbst bei einem katholischen Geschichtsprofessor Verwunderung erregen müßte, wenn es nicht eben Herr Spahn wäre. Nun, er ist wenigstens überzeugt von dem geringen Werte, den der Katholizismus einige Jahrhunderte lang für die Kultur in Europa gehabt hat, wie wir oben sahen. Ganz anders der geistliche Rat Wacker, er ist gerade gegenteiliger Meinung. Alles Heil in Deutschland stammt vom Katholizismus und Fürsten und Regierungen werden sehr deutlich darauf hingewiesen, welche Stütze der katholische Altar dem Throne bietet. Herr v. Holle haben Sie das verstanden? Nun habe ich gar nichts dawider, wenn jemand die katholische Weltanschauung, die auf den Katholikentagen gepredigt wird, zur seinen macht, sofern er unter Ausschaltung seiner edelsten geistigen Kraft zur inneren Überzeugung ihrer Richtigkeit gelangt, aber schützen müssen wir uns gegen die Bestrebungen, ganz Deutschland wieder wie im Mittelalter unter die Gewalt dieser römischen Finsterlinge zu zwingen. Ein gewaltiger Spalt klafft im geistigen Leben unserer Nation. Zwei Weltanschauungen ringen um die Herrschaft; eine schließt die andere aus. Die eine ist geistiges Leben, sie wirkt Fortschritt und Kultur, die andere ist der geistige und politische Tod. Der Kampf um diese Weltanschauung schwächt unsere Kräfte in jeder Beziehung. Wir brauchen eine einheitliche moderne Weltanschauung. Diese kann uns nur die Schule schaffen, die freie Schule. Diese Einsicht ist es, die wir bei jedem neuen Kultusminister suchen. Dürfen wir sie bei Herrn v. Holle voraussetzen, oder bewahrheitet sich folgender Witz des Kladderadatsch: Minister v. Holle (bei der Vorstellung der Beamten des Kultusministeriums): „Hier wird eine Zeitschrift ‚Neue Bahnen' gelesen, ich bin ja gar nicht mehr im Eisenbahnministerium!" — n.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Dörfler: Aus dem Lande der Bibel. Ergebnisse einer biblischen Studienreise. 200 Abbildungen (darunter 48 Kunstbeilagen). (128 S.) Pößneck i. Thür., Bruno Zeigenspan.

Fischer: Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Lehrer. Mit 5 Skizzen im Text. (168 S.) Breslau 1905, Ferdinand Hirt. Geh. M. 1.80, geb. M. 2.25.

Schmehl: Die Elemente der sphärischen Astronomie und der mathematischen Geographie. Mit 52 in den Text eingefügten Figuren. (110 S.) Gießen 1905, Emil Roth.

Schöne: Landschaftsbilder aus dem Königreich Sachsen. Meißen 1905, H. W. Schlimpert. Simon: Das Vogtland. Mit 13 Abbildungen, einer topographischen und einer orohydrographischen Karte. (72 S.) M. 2.25. Stübler: Die Sächsische Schweiz. Mit 13 Abbildungen, einer topographischen und einer orohydrographischen Karte. (48 S.) M. 1.75. Beyer, Förster und März: Die Oberlausitz. Mit 24 Abbildungen, 4 Karten im Text, 2 Profilen, einer topographischen und einer orohydrographischen Karte. (195 S.) M. 4.—.

Blum, Robert: Die vierte Dimension. (VII, 71 S.) Leipzig 1906, Max Altmann.

Winkler: Zur Reform des sogenannten Spiritismus. (39 S.) Leipzig 1905, Max Altmann. M. —.80.

Sammlung Göschen. Nr. 281. Wentscher: Einführung in die Philosophie. Leipzig 1906, G. J. Göschensche Verlagshandlung. M. —.80.

Marcinowski: Nervosität und Weltanschauung. (VIII, 132 S.) Berlin 1905, Otto Salle. M. 3.—.

Klose: Starke Nerven, frischer Geist, überströmende Lebensfreude durch Willensübungen. (71 S.) Magdeburg, R. Zacharias. M. 1.—.

Gerling: Die Gymnastik des Willens. (216 S.) Oranienburg b. Berlin, Wilhelm Möller. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 81. Richert: Schopenhauer. (IV, 120 S.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geh. M. 1.—, geb. M. 1.25.

Grävell: Die neue Bildung. (46 S.) Stuttgart 1905, Heimdall, Deutschvölkisch-sozialer Verlag. M. —.75.

Grethleins Praktische Hausbibliothek. Nr. 28. Kietz: Erziehungssorgen. Wegweiser zur Heilung der Fehler unserer Jugend. (107 S.) Leipzig, Konrad Grethleins Verlag. M. 1.—.

Heinold: Prüfungsaufgaben, gestellt von österr. Prüfungskommissionen bei den schriftlichen Lehrbefähigungsprüfungen für Volks- und Bürgerschulen und franz. Sprache. 216 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. M. 3.—.

Illustriertes Verzeichnis von Lehrmitteln und Büchern für Erziehung und Unterricht. Gesamtausgabe mit Bücherverzeichnis. (LXIII, 408 und V, 72 S.) Brosch. in Umschlag. — Dasselbe. Gesamtausgabe ohne Bücherverzeichnis. (LXIII, 408 S.) Leipzig 1906, F. Volckmar.

Kapff: Die Erziehungsschule. Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips. Mit 5 Vollbildern. (77 S.) Stuttgart, Julius Hoffmann. M. 1.20.

Kley: Volksschule und Fortbildungsschule. (200 S.) Hannover 1905, Carl Meyer (Gustav Prior). M. 2.80.

Köhne: Elternfreude und Elternpflicht. Ein Wort zur häuslichen Erziehung. (60 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. M. —.50.

v. May, Dr.: Moderne Gedanken. (XVI, 78 S.) Bern 1905, Kommissionsverlag A. Francke. M. —.80.

Mercator: Was braucht mein Kind? (52 S.) Potsdam 1906, Stiftungsverlag. M. —.50.

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF

Digitized by Google

Franz Hein — Herbstreifmorgen

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 2 November 1907

Ist die deklamatorische Fähigkeit von der musikalischen Empfänglichkeit und Reproduktionsfähigkeit abhängig?

Von Hugo Löbmann.

Diese Frage, die an uns gerichtet wurde, ist offenbar so ohne weiteres weder mit einem vollen „Ja" – noch mit seinem strengen Gegenteile zu beantworten.

I.

Um zu einem klaren Ergebnis zu gelangen, müssen wir uns vorerst klar zu machen suchen das Wesen der deklamatorischen Fähigkeit.

Wann sind wir geneigt, einem Vortragenden „deklamatorische Fähigkeit" zuzuschreiben?

Wir kommen der Beantwortung dieser Hauptfrage einen Schritt näher, wenn wir festzustellen suchen, wenn ein Redner, ein Rezitator, Anspruch auf „deklamatorische Fähigkeit" nicht erheben dürfte.

Als Antwort werden wir sagen müssen:

1. Offenbar dann nicht, wenn er undeutlich spricht. Dieser Mangel kann seinen Grund haben a) in schlechter Aussprache oder b) in zu schwacher Vortragsstimme.

Die schlechte Aussprache wiederum kann begründet sein a) in mangelhafter Bildung der Vokale, oder b) in ungenügender Wiedergabe der Konsonanten.

Die zu schwache Stimme dagegen ist entweder a) das Ergebnis einer nicht entwickelten Stimme; der Vortragende kann nicht lauter sprechen. Oder aber b) das Ergebnis eines akustischen Rechenfehlers. Der Vortragende vermag nicht, die Tragweite seines Organs für den jeweiligen Raum und dessen akustische Eigenart richtig abzuschätzen. Er spricht deswegen leiser, als er es eigentlich sollte, um verstanden zu werden. Der Vortragende hält ein Lautersprechen nicht für nötig. Die bisher angeführten Fehler des Deklamierens beruhen in einer mangelhaften Spracherzeugung, und zwar in einer fehlerhaften Laut- und Tonbildung.

2. Aber wenn es auch Deklamatoren gäbe, die keinen der gerügten Fehler der materiellen Ausbildung aufwiesen, so wäre damit noch nicht der Nachweis erbracht, daß sie das Wesen ihrer Kunst in seiner ganzen Fülle erfaßt hätten.

Die Anwendung des recht gebildeten Sprechtones und der geordneten Lautbildung in der Wiedergabe von Gedichten und Prosastücken unterliegt den formalen Gesetzen der Sprechästhetik.

Das erste dieser Gesetze lautet: Die Aneinanderreihung der einzelnen, rein und deutlich gebildeten Laute zu Silben, die Aufeinanderfolge der Silben im Worte, der Fluß der Worte als Träger unserer Gedanken, das Aneinanderfügen der einzelnen Satzteile und kleiner Satzphrasen zu rednerischen Gebilden – das alles unterliegt zunächst dem ordnenden Prinzipe des Rhythmus.

Fehler gegen die rhythmische Ordnung sind: Hastiges Darüberhinweghuschen der Sprache. Man kann diesen Fehler beobachten, wenn zum Beispiel moderne Schauspieler ein sogenanntes klassisches Stück, etwa den „Tell", spielen wollen. Die Freiluft dieser Stücke verträgt nicht den Konversationston.

Ein zweites Übel, das einen Verstoß gegen den Rhythmus in sich birgt, ist das stoßweiße Sprechen und Poltern in der Sprache. Wenig Geübte meinen, damit die innere Erregung, starke Leidenschaftlichkeit zum Ausdruck zu bringen. Eine große, den Zuschauer störende Selbsttäuschung.

Die rechte Wahrung des Rhythmus verleiht der Deklamation vielleicht den größten Reiz. Dem Dresdener Novellendichter Ludwig Tieck († 1853) rühmt man große Deklamationsfähigkeit nach, und Zeitgenossen erwähnen, daß er die Geister stark zu fesseln verstand; sie fügen aber ausdrücklich bei, daß der Hauptreiz seiner Darstellung an dem wohlabgewogenen Rhythmus – weniger also in der Dynamik usw. – gelegen habe. Ein genügender Beweis für die Wichtigkeit des oft so bitter vernachlässigten Kapitels der Sprachrhythmik.

Das zweite formalbildende Prinzip ist die Beherrschung der Dynamik. Fehler dagegen machen sich bemerkbar, wenn der Deklamator durchweg fast nur in ein und derselben Stimmstärke spricht. Leieriges, gedehnt klingendes, einförmiges Sprechen sind die äußeren Merkmale dieser fehlerhaften Eigenart. Eine gewisse Saft- und Kraftlosigkeit des Vortrags. Andererseits verfällt diese Art Deklamatoren leicht in ein bellendes Sprechen, das äußerlich den Eindruck macht, als zankte einer mit seiner Umgebung.

Drittes Prinzip formalbildender Art ist die Melodik. Darunter verstehen wir die Auswahl der richtigen Tonhöhe von seiten des jeweiligen Sprechers. Es gibt Deklamatoren, die in dieser Beziehung nicht genau wissen, was sie für eine Tonhöhe wählen sollen, um mit dem geringsten Kraftaufwande der Stimmittel größte Wirkung zu erzielen. In der Regel sprechen viele zu tief. Besonders verfallen gern Damen in diesen Fehler. Eine gesuchte Art, männlich ernst zu erscheinen, verführt zu diesem Fehler. Sie schreiben auch nur noch in Lapidar-Schrift.

Vom Deklamationskünstler muß gefordert werden, daß er weiß, welche Unterschiede in der Tonhöhe seine Sprechstimme überhaupt zuläßt, um einesteils die einzelnen Situationen und redend auftretenden Personen voneinander tonlich abzuheben; um aber auch andererseits nicht in Stimmlagen zu fallen, die offenbar geschraubt, gekünstelt klingen, die also künstlerisch unbrauchbar sind. Hier finden die häufigsten Fehler statt: Monotonie — die Einförmigkeit — Isothonie die fortdauernde Wiederkehr eines bestimmten Tonfalles — „singendes" Sprechen in diesem üblen Sinne — das alles sind bekannte Erscheinungen der Deklamationsdilettanten.

Das letzte formalistische Prinzip ist die Agogik.[1])

Darunter versteht man die Beschleunigung oder die Verzögerung der Bewegung innerhalb ein und desselben Grundtempo, also innerhalb ein und desselben Flusses der Sprache.

Diese Kunst setzt das feinste Empfinden für die Wirkung einer zeitweisen Verschiebung des Rhythmus voraus. Auf ihrer Beherrschung beruht der stärkste Einfluß des Rezitators auf urteilsfähige Kreise. Die Agogik ist jenes bekannte oder auch unbekannte Etwas, von dessen Existenz sich die wenigsten klare Rechenschaft zu geben vermögen. Man merkt bloß, wenn diese Kunst des geklärten Geschmackes fehlt.

Wenn daher einer oder der andere dieser ordnenden Gesichtspunkte fehlt, dann herrscht im Vortrage — um diese Fehler zusammenzufassen, sei es nochmals festgestellt — ein plan- und zielloses Stürzen und Poltern, ein nur zu bald abgenutzt klingendes, periodisch wiederkehrendes Schwellen und Verblassen der Stimmstärke, ein mechanisches Auf und Nieder der Stimmhöhe, ein willkürliches Schwanken und Schweben: der ganze Schönheitsbau der Dichtung gerät bedenklich ins Schwanken, und der schärfer zusehende Zuhörer vermißt das ordnende, leitende, das geistige Prinzip, ohne das er auf die Dauer unbefriedigt bleiben muß — die ästhetische Logik.

[1]) Professor Dr. Hugo Riemann an der hiesigen Universität hat als Erster diesen Begriff außerordentlich glücklich in die Musikästhetik eingeführt.

Wir haben ſomit folgendes feſtgeſtellt: Die Deklamationsfähigkeit im Sinne einer Kunſtfertigkeit – ein Mittelding gibt es nicht – ſetzt 1. materielle und 2. formale Bildung voraus. Gemeint ſind: Lautbildung und Schulung des Sprechtones, ſowie Einſtellung des geformten Materials unter die Geſetze der vier ordnenden Prinzipien.

Gehen wir nun 3. zum Kernpunkt der ganzen Sache über und fragen wir uns: 1. Iſt die materielle Sprachbildung an das muſikaliſche Gehör gebunden?

2. Iſt die formale Bildung ihrem Weſen nach von einer muſikaliſchen Ausbildung abhängig?

Sehen wir zu, was ſich Poſitives ſagen läßt zu Punkt 1.

Die Grundbedingung jedes Vortrags iſt und bleibt die Deutlichkeit der Ausſprache. Dieſe beruht a) auf der Reinheit und Deutlichkeit der Vokale.

Ein Vokal iſt rein, wenn ſein Klang dem Klange entſpricht, den Sanges- und Bühnenkünſtler in ihrem Vortrage zeigen und deren Wiedergabe von anerkannten, autoritativen Muſikäſthetikern in einwandfreier Kritik als Norm anerkannt wird. Dieſe Kritik fußt alſo auf der Übereinkunft der Künſtler und der Äſthetiker auf der Tradition.

Ausgeſchloſſen iſt alſo die Herrſchaft und ſtörende Einmiſchung des Dialektes. Obwohl auch wir die Anſicht vertreten, daß ein gewiſſer Schimmer individueller Eigenart des Sprech- und Sangeskünſtlers gerade in der Färbung der Vokale ſeine berechtigten und eigenen Reize hat.[1])

Aber auch deutlich müſſen die Vokale ſein. Das ſind ſie, wenn ſie der Hörer leicht und ſicher von ähnlich klingenden unterſcheidet. Ein a klinge nicht faſt wie ein o oder ein ae, ein u nicht wie o, ein i nicht wie e uſw. Wir fragen: „Gehört zu dieſer Unterſcheidung ein ſcharfes, geübtes Ohr oder nicht?“ – Antwort: die Feſtſtellung dieſer oft minimalen – und doch ſo notwendigen – Unterſchiede ſetzt ein Gehör voraus, das ein feines Auffaſſungsvermögen beſitzt für den Wechſel in der Klangfarbe. Das Erkennen, Feſthalten und Abwägen von Intervallen dagegen, zumal innerhalb der Tonleiter, iſt damit verglichen geradezu leicht zu nennen. Wer alſo die feinen Unterſchiede in den Klängen eines und desſelben Vokales und in den Klängen der verſchiedenen Vokale gegeneinander wahrnimmt, dem macht das Treffen von Noten keine allzu große Mühe mehr. Jeder Singlehrer wird die Erfahrung beſtätigt finden in ſeiner Singpraxis: gerade die beſten Treffer ſind die ſtrengſten Richter

[1]) Vergl. des Verfaſſers Singfibel II. Teil, II. Auflage, S. 11. Pflugmacher, 1907.

über die Reinheit und Deutlichkeit der Ausſprache. Man vergleiche ihre Leiſtungen und Fortſchritte im Diktat, und man wird auf einen ähnlichen Zuſammenhang geführt.

Nun könnte man die Frage aufwerfen: „Iſt denn wirklich muſikaliſche Vorbildung für die Vokalbildung notwendig?" Antwort: „Ja, und nein!"

Eine Ausbildung des Ton- und Klangunterſcheidungsvermögens durch Erlernung eines Muſikinſtrumentes iſt gewiß nicht notwendig, um ſchön ſprechen zu lernen. Die Inſtrumententechnik als ſolche hat mit der Gehörbildung vorerſt nichts zu tun, ſoweit Taſteninſtrumente in Betracht kommen mit ihrem fertig vorliegenden Tonmateriale. Aber jeder Muſikkenner weiß, daß die Erlernung eines Inſtrumentes, und zwar eines ſolchen, wo der Ton erſt gebildet werden muß, alſo vor allem der Streichinſtrumente — beſonders aber die Schulung der Kehle durch künſtleriſches Beiſpiel — von unerſetzlicher, erzieheriſcher Bedeutung für die Ausbildung des Ohres iſt, ſo daß wir ſagen können: wer ſich in Unterſcheidung der Töne als Intervalle übt; wer ſich bemüht, die gewonnenen und durch das Ohr reinlich unterſchiedenen Töne klanglich auszugeſtalten, der hat damit die Grundlage geſchaffen, worauf ſich eine geſunde Deklamation aufbaut. Er hat einen ſo großen Vorſprung vor dem anderen voraus — der bloß über eine gewiſſe inſtinktive Naturanlage des Hörens verfügt, daß die Erfolge für die Deklamationskunſt ſehr ſtark voneinander abweichen werden.

Der muſiktechniſch geübte Deklamator hat ein ungleich größeres Maß von Übung des Ohres hinter ſich, wie der andere, der ſein Ohr muſikaliſch brach liegen ließ. Außerdem aber hat er, zumal am Tone des außer ſeinem Körper liegenden Inſtrumentes, ein ſtets ihm zur Verfügung ſtehendes Beobachtungsobjekt, das vermöge ſeines Abſtandes vom Ohr eine beſſere und ſichere Beurteilung ermöglicht, als der Sänger zuweilen imſtande iſt, ſeine eigenen Stimmleiſtungen recht zu beurteilen. So erklärt ſich auch die Erſcheinung, daß ſonſt ſcharfhörige Sänger — weniger Sängerinnen — zuweilen unrein ſingen und es an ſich ſelbſt nicht merken, wogegen ſie dieſen Fehler an einem anderen Sänger ſofort wahrnehmen und ſich oft ziemlich ſtark dagegen auflehnen.

Empfängt der Deklamator nun gar Geſangunterricht, ſo verfügt er an der gleichgearteten Stimme des Lehrers über ein Beobachtungsmaterial, wie es reizvoller, wirkſamer gar nicht gedacht werden kann. Jeder Unterſchied der tauſend möglichen Klänge innerhalb des „e", des „a" uſw. kann ihm zur Anſchauung gebracht werden, und der geſchickte Lehrer

wird bei aller Einzelbehandlung der verschiedenen Laute bemüht sein, das Einzelding, den einzelnen Laut, von Zeit zu Zeit in eine Lebensgemeinschaft, in eine Tonreihe einzugliedern, um die gewonnene Kraft und Schönheit der Sprache durch diese Einfassung wirksam werden zu lassen.

Aus alledem ergibt sich: die Unterscheidung und Auffassung des Normalklanges bei der Sprachbildung setzt ein so hohes Maß von Tonkritik im Zöglinge voraus, daß nur Schüler mit gutem Tonauffassungs- und -unterscheidungsvermögen ihre Studien als Sprachkünstler erfolgreich betreiben können.

Daraus folgt, daß dem Deklamationslehrer jede Förderung des Tonsinnes äußerst willkommen sein muß, sei es von welcher Seite immer die Anregung hierzu ausgeht. Am zweckmäßigsten bleibt die Gesangsvorbildung.

Diese Forderung muß erhoben werden nicht bloß im Interesse der Vokalbildung. Gleich wichtig ist die Konsonantenbildung. Man sage nicht, die Konsonanten sind tonlos. Sie sind doch hörbar, sonst hätten sie nur einen Ausstattungszweck für das Auge. Wenn sie aber hörbar sind, dann unterliegt auch ihre Bildung den musikästhetischen Gesetzen. Und so ist es auch.

Wir Deutsche besitzen leider die Angewohnheit, eine Sprechweise des Deutsch – aber nur des Deutsch – schon dann für schön zu halten, wenn man sich gegenseitig so halbwegs versteht. Im Sprechen einer fremden Sprache aber verstehen wir keinen Spaß und lassen keine Gnade walten.

Daß es auch eine Schönheit der Aussprache gibt, – nun für die Vokalbildung gibt man es zu. Aber daß diese Sprechkunst sich auch auf die Aussprache der Konsonanten beziehen kann und soll, das wissen nicht allzu viele. Und doch sind gerade die Konsonanten die Träger des Charakteristischen in der Sprache. Daß die größte künstlerische Errungenschaft auf musikalischem Gebiete im 19. Jahrhundert: das „Ton-Wort-Drama" im Sinne Richard Wagners gerade eine Errungenschaft der deutschen Bühne sein sollte – ist kein bloßer Zufall.

Die Eigenart der deutschen Sprache als markante Konsonantensprache, die führte – physiologisch-psychologischerweise – den Meister von Bayreuth auf die Bahn, eine Musik zu schreiben, deren volle Wirkung nur durch ihre Wiedergabe in der Originalsprache – in der deutschen Sprache – erreicht wird. Gewiß kam bei ihm deutscher Forschergeist hinzu. Aber in einer anderen Sprache – etwa im Italienisch – wäre dieser Ausbau der Sprache zu tonkünstlerischen Motiven ungleich schwerer möglich ge-

wesen. Dort herrscht der Vokal, der Ton, vor. Hier im Deutsch aber ist das den Sprachcharakter bildende Element der Konsonant. Daß das Arienunwesen gerade von Italien und von italienischen Sängern in Deutschland herkam, hängt mit dieser Eigenart der italienischen Sprache innerlich aufs engste zusammen. Und gerade Gluck, der Vorläufer Rich. Wagners, der, wenn auch in fremder Zunge schaffend, doch seinem Kerne nach ein Deutscher geblieben war, brach die Macht dieser Stimmentonschwelgerei.

Die Häufung der Konsonanten in der deutschen Sprache ist oft furchtbar: „sprichst" (6:1). Aber gerade das reizt zum Kampfe, gerade diese Widerhaarigkeit fordert die Sprachenergie heraus, den Konsonanten zu ihrem verbrieften Rechte zu verhelfen. Gerade die Flüchtigkeit ihrer klanglichen Erscheinung, die Verkümmerung ihres Daseins im Getriebe der Alltagssprache mahnt zu doppelt scharfem Zuhören und zu raschem Erfassen. Darum heißt es: die phonetische Lichtplatte des Ohres doppelt empfindlich zu gestalten, um keinen Gehörseindruck zu verlieren und um mit Nachdruck des Richteramts über eigenes und fremdes Sprechen zu walten.

Wer wollte nun behaupten, daß ein Ohr, durch nichts, durch keine Übung gestärkt, sich selbst überlassen, alle die unzählbaren Unterschiede und Darstellungsmöglichkeiten in der Konsonantenbildung schnell und sicher aufzufassen vermöchte?

Diese Übung muß aber wiederum nicht notgedrungen mit der Ausbildung des Zöglings auf irgend einem Instrumente verbunden sein. Es kann auch so vor sich gehen, daß der Deklamationslehrer den Zögling vornimmt und ihm entsprechend ausgesuchte Wörter so lange vorsagt, bis der Zögling in ihrer Wiedergabe genügend sicher sich zeigt.

Aber wir sagen: dieses Nachahmenkönnen setzt ein so starkes, festes Erfassen von seiten des Zöglings voraus, daß er rascher, mit weniger Mühe und mit größerem Erfolge zum Ziele gelangt, wenn er sein Gehörsorgan durch die Schönheitswellen der Musik gereinigt und wie in einem Wellenbade vorher gestärkt hat.

Was wir also sagen wollen ist dies: Vokal- und Konsonantenbildung kann rein für sich betrieben werden — ohne spezielle Musikausbildung auf irgend einem Instrumente, auch ohne besondere Ausbildung der Stimme für die besonderen Zwecke des Gesanges.

Aber: diese Vokal- und Konsonantenbildung setzt eine so große Empfindungs-, Auffassungs- und Beurteilungsfähigkeit im Zöglinge voraus, daß er rascher und sicherer an sein erstes Ziel — zu einer schönen

Lautbildung – kommt, wenn er sein Gehör durch eine geignete und geordnete, künstlerische Musikpflege von vornherein vorgebildet hat.

Denn: die Unterscheidung der Klangreize, wie sie von den Vokalen und Konsonanten beim Sprechen ausgehen, beruht auf derselben Seelenkraft, die eine musikalische Fortbildung ermöglicht: auf der Tonvorstellung. Nicht im Sinne der reinen Musikästhetik, nicht also im Sinne einer Einordnung von Tönen nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit auf die Tonika, sondern nur als bloße, als absolute Vorstellung voneinander streng gesonderter, absolut schöner Töne.

Wer also deklamatorische Studien treibt, kann nur auf demselben Wege sein Ziel erreichen, als wie der Musikzögling. Und in der Tat: anerkannte Deklamatoren haben von jeher in einem innigen Verhältnis zur Musik gestanden. Nicht in der Weise, daß diese Künstler durchweg ausübende Musikkünstler gewesen wären. Wohl aber besaßen sie einen für musikalische Beeinflussung und tonkünstlerische Befruchtung stets offenen, klaren, durchdringenden, lebendigen Sinn.

Eine wie nahe Beziehung Deklamation und Musik eingehen müssen, damit jede dieser Schwesterkünste zu ihrem Rechte komme, erhellt ohne weiteres aus der rein äußerlichen Tatsache, daß die Vorbildung des Sängers – also des Musikers in höchster Potenz – zu lautreiner Textbehandlung genau denselben Studiengang aufweist, als wenn man einem Elementaristen das erste Lesen beizubringen sich bemühte, diese Übungen gehoben in das Reich der Schönheit. Und jede geordnete Einführung des Zöglings in die Geheimnisse der Sangeskunst fußt auf denselben Vorübungen, wie sie für jeden Deklamationszögling unentbehrlich sind. Nähere Einsicht darin gewährt jede Gesang- und Deklamationsschule.[1])

II.

Wir haben gesehen, daß die Vokal- und Konsonantenbildung auf derselben seelisch-leiblichen Grundlage sich aufbaut, wie die Musik: nämlich auf der Fähigkeit, Klänge gegeneinander abzumessen durch Auffangen der Schallwellen durch das Ohr und durch seelische Verarbeitung der Gehörseindrücke zu Tonvorstellung einesteils im Sinne des Tonalen, andererseits der Schalleindrücke zu Silben und Wörtern.

Die engere Zusammengehörigkeit zwischen Deklamation und Musik wird aber um vieles klarer, wenn wir uns auf das Gebiet der Tonbildung im engeren Sinne begeben. Und diese Erörterung ist unabweisbar.

[1]) Vergl. auch des Verfassers Singfiebel II. Teil, II. Aufl., Gruppe 9, 10, 11 und 12.

Die Deklamationsfähigkeit hängt von der Tonbildung ſo weſentlich ab, daß eine Deklamationsausbildung ohne Stimmbildung verlorene Mühe genannt werden muß. Andererſeits kommt jede Steigerung der Tonbildung als ſolche der Deklamation zu gute. Man beachte den Sprachton anerkannter Sangeskünſtler und ihre Lautbildung. Den wahren Sangeskünſtler kann man geradezu an ſeinem Sprechen erkennen und ihn darnach beurteilen auf ſeine Sangeskunſt.

Nun iſt aber eine Tonbildung ohne Gehörbildung nicht denkbar, da das Gehör die Arbeit der Kehle bewertet und reguliert.

Alſo ſteht Deklamationsfähigkeit zur Gehörbildung im muſikaliſchen Sinne erwieſenermaßen in einem direkten Abhängigkeitsverhältniſſe. So kommt es auch, daß die bloße Sprechſtimme eines geſchulten Sängers jenen Zauber ausſtrahlt, den wir kurz mit dem Worte Stimmzauber belegen. Die Kritik pflegt dann zu ſprechen von der „Muſik" dieſer und jener Stimme.

Gewöhnlich fügt dieſem Urteile der Laie die Bemerkung bei: „Die Dame hat nun einmal ein ſo ſchönes Organ", und ſie ſelbſt geſteht vielleicht heimlich triumphierend auf Befragen: „Es hat ſich bei mir alles wie von ſelbſt gemacht."[1]) Und doch glaubt es niemand, welcher Vervollkommnung die ungeſchulte menſchliche Stimme — anormale Einzelfälle ausgenommen — durch eine geſchickte Schulung fähig iſt. Wer es nicht ſelbſt einmal an dem und jenen „erlebt" hat, der glaubt es ſchwerlich.

III.

Trotz dieſes großen elementaren Einfluſſes, den die Tonbildung auf die Deklamierkunſt in der Laut- und Tonbildung ausübt, erfährt dieſer Einfluß doch erſt ſeine wirkſamſte Anwendung durch Einſtellung der gewonnenen Lautreinheit, Lautfeſtigkeit, der Tonfülle, Tonweichheit, Toninnigkeit in den höheren Dienſt der Kunſt nach den äſthetiſchen Geſichtspunkten der Rhythmik, Melodik, Dynamik und Agogik. Dieſe äſthetiſchen Richtungslinien könnte man mit formalbildender Sprach-Äſthetik bezeichnen.

Möglich iſt es nun allerdings — um auf die Löſung unſerer Frage auch hier einzugehen — daß dieſe Ausbildung des Deklamationszöglings

[1]) Ohne tüchtige und ernſte Schulung wird es aber der Beſitzer auch des beſten und ſchönſten Organs nie zur Künſtlerſchaft im Geſange bringen. Optimiſtiſche Laienurteile entgegengeſetzter Art ändern nichts an dieſer unumſtößlichen Wahrheit jedes Künſtlerlebens.

geschehen kann, ohne direkten Bezug auf die gleichliegenden Verhältnisse in der Musik zu nehmen.

Aber wir halten diese Verengung der Klangverhältnisse, wie sie das Sprechen im Verhältnis zum Gesange darstellt, für viel schwerer und erfolgärmer, als wenn der Deklamationsschüler an der ausgespannten Projektionsleinwand des Gesanges die ins Große gezeichneten Unterschiede des Rhythmus usw. zu unterscheiden gelernt hat von der Regellosigkeit des gewöhnlichen, ungeordneten, schwer in seinen Fehlern zu fassenden Sprechens. Denn, wenn Richard Wagner recht hat mit seiner Behauptung: „Gesang ist die zum Affekt gesteigerte Sprache," so ist der Satz in seiner Umkehrung ebenso wahr: Sprache ist der auf die Mittellinie der ruhenden Empfindung zurückgedrängte Gesang.

Die Sprache als akustisch in verkürztem Maßstabe dargelegter Gesang ist offenbar in ihren Feinheiten des Vortrags um so schwerer zu erlernen, je größer der Maßstab dieser projizierten Verkleinerung ist.

Darum will uns kein Weg zur Erlernung der Deklamationskunst so einfach, so natürlich, so zweckdienlich erscheinen, wie die vorausgehende Ausbildung des Deklamators im Gesang.

Jene ästhetischen Gebiete, die hier noch der Erwähnung harren, führen uns noch tiefer in die Berechtigung dieser unserer Forderung ein.

Die Melodik des Vortrags ist durchaus undenkbar, ohne daß der Sinn für Erhöhung und Vertiefung des Tones innerhalb eines gewissen harmonischen Zusammenhanges genügend geweckt ist.

Das Hinübergleiten der Sprechstimme von einem Ton in den anderen, das Verschmelzende der Stimme, also das Schönste und Wertvollste am melodischen Gebilde, es bleibt verborgen dem Vortragskünstler, wenn seine Stimme nicht soweit künstlerisch geschult ist, daß er im Gesange die verschiedenen Tonlagen seiner Stimme verbinden, sie ausgleichen gelernt hat, die höchste Kunst des Sängers. Ein Deklamator ohne diesen Grad der Schulung wird geradezu an Stellen in seinem Kunstleben kommen, wo er mit seinen beschränkt gebliebenen technischen Kunstmitteln scheitern muß, insofern er bei Auswahl seines Stoffes nicht vorsichtig war. Deswegen liegen so vielen Vortragskünstlern eben nur „kleine" Sachen. Deswegen kommt es, daß heutzutage Schauspieler so selten mit Erfolg im großen Stile sich zu betätigen vermögen. Das „Genrebild" ist auch hier herrschend geworden. Hier zeigt die „Intimität", wie sie in Musik und besonders in der Dichtung Mode geworden ist, ihre starken Schattenseiten. Der Sinn für das Erhabene, Große, Gewaltige, Pathetische ist zum Teil erstorben oder verkümmert.

Und noch eins: die Beherrschung der Tonstärke ist geradezu ein Prüfstein für die musikalische Tüchtigkeit des Deklamators anzusehen.

Wir sagen auch hier dasselbe wie bei der Ausbildung zur Rhythmik und Melodik: wer es versuchen will, ohne Bezugnahme auf Musik, ohne Anlehnung an sie, ohne Vorausbildung in ihr, dem Deklamationsschüler die Grenze zu zeigen, innerhalb deren er die Kraft seiner Stimme spielen lassen darf, ohne im Piano undeutlich und verwischt zu sprechen, ohne im Forte den Eindruck eines „Löwen" zu erzeugen, ohne also die feine Linie zu überschreiten, die Kunst und Natur, Natur und Unnatur voneinander trennen, der muß ein stark ausgeprägtes, sicheres Gefühl haben für die absoluten Klangreize und für ihre jeweilige Wirkung auf die Nerven der Zuhörer, die von Fall zu Fall sich wesentlich verändert je nach Lokal, Stimmfarbe, Stimmung der Dichtung, Durchschnittsurteil der Zuhörer und ihre jeweilige innere Einstellung auf den Vortrag. Wie oft haben wir mit Kanonen nach Spatzen schießen hören. Wie oft aber auch uns mit Nesseln gegeißelt gefühlt — durch zu leises Damen-Sprechen

Nicht ohne Grund spricht der wirklich vornehme, gebildete Mensch — im Durchschnitt — auch so angenehm, daß man sich in seiner Umgebung wohlfühlt. Es ist diese klare, wohlklingende Art, sich zu unterhalten, der Ausdruck einer harmonischen Gesamtausbildung, bei der auch Musikausbildung, nicht selten gerade auf einem Streichinstrument, mit einbegriffen war. Zugleich aber ist diese Rücksichtnahme auch das Resultat fortdauernder Übung, die Tragweite des Organs aus zarter Beachtung der Umgebung je nach den akustischen Verhältnissen einzurichten und abzuwägen. Nun wird niemand behaupten wollen, daß dies eine Folge einer besonderen musikalischen Ausbildung sei, und doch dürften die Träger solchen akustischen Feingefühls für die praktische Musikpflege im Ensemble viel natürliches Gefühl und für die Aufnahme dargebotener Musik viel natürliches, richtiges Urteil mitbringen, wie schon Professor Kretzschmar — allerdings in einem anderen Zusammenhange — in seinen „musikalischen Zeitfragen" treffend bemerkt. Und andererseits wird eine musikalische Ausbildung dieses Gefühl für das richtige Tonmaß der Sprache je nach den örtlichen Verhältnissen wesentlich stärken und sicher machen. Der Deklamator aber hängt von dem in dieser Beziehung richtig gewählten „Tone" mehr ab, als er bei wenig entsprechender Erfahrung glauben möchte.

Was nun die subtilste Art künstlerischer Ausgestaltung anbelangt, die Beschleunigung und die Verzögerung des Vortrags, je nach dem Inhalte der Dichtung — also die Agogik — so folgt aus dem Voraus-

gesagten, daß eine musikalische Betätigung der deklamatorischen Ausbildung auch und besonders nach dieser Seite hin, sich als überaus günstig erweist. Durch die rechte innere Bewegung zeichnet sich der Vortrag des Meisters von dem des Künstlers wesentlich ab. Der Mangel an Agogik malt das Schreckgespenst des schulmäßigen Absagens zum Greifen an die Wand. Das Flügelrauschen des Vortragsgenius wird am sichersten in der Agogik wahrgenommen. Der Deklamator weiß genug.

IV.

Fassen wir die Ergebnisse unserer Untersuchung zusammen.

Voraussetzung ist, daß wir unter „musikalischer Veranlagung" verstehen das Vermögen, Tongruppen nach leitenden logischen Gesichtspunkten, die der Musikästhetik entnommen sind, einzuordnen. Somit ergibt sich:

1. Die Ausbildung des Deklamators zur Gewinnung von reinen und deutlichen Vokalen, von scharfumrissenen Konsonanten und von stimmhaften Liquiden – m n l r s f v w – setzt keine spezifische musikalische Betätigung voraus.

2. Auch die Ausbildung des Deklamators nach Seite der Sprach-Rhythmik, -Melodik, -Dynamik und der Sprach-Agogik setzt keine spezifische musikalische Betätigung voraus. In beiden Fällen aber ist musikalische Natur-Veranlagung Haupterfordernis.

3. Die Ausbildung des Zöglings zu Zwecken sanglicher und instrumentaler Technik ist einer deklamatorischen Ausbildung des Zöglings allgemein förderlich durch Bildung und Schärfung des Ohres und des künstlerischen Geschmackes.

4. Insbesondere aber bildet die Ausbildung des Zöglings in Bezug auf seine Stimme, als das Deklamations-Material, und in Bezug auf sein Ohr, als das formgebende Organ, durch Kunstgesang den kürzesten und sichersten Weg zu seiner deklamatorischen Tüchtigkeit.

Wir finden also keine direkte Abhängigkeit beider Fächer voneinander. Aber die technischen Beziehungen beider Fächer in materieller (Laut- und Tonbildung) und formaler (Rhythmik, Melodik, Dynamik und Agogik) Art sind so innige, daß wir beinahe auf den Standpunkt gedrängt werden: die deklamatorische Ausbildung ohne gesangtechnische Schulung der Stimme und ohne besondere Weckung des Ohres für musikalische Klangreize – sie sei fast unmöglich, wenigstens soweit die rein deklamatorische Seite des Vortragskünstlers in Betracht kommt, also nicht seine Darstellungsmittel der Mimik.

Hiermit haben wir ein neues Gebiet betreten, das noch einer Erledigung harrt: die Einstellung dieser reinen Deklamationskunst als eines der Darstellungsmittel der allgemeinen Vortragskunst.

V.

Man könnte nach dem Gesagten der Meinung sein, daß die oben erwähnten technischen Deklamationsmittel das Wesen der gesamten Deklamationskunst darstellten.

Dem ist jedoch nicht so.

Durch obige Mittel der Darstellung kann man Deklamationstechniker heranbilden; im besten Falle: Deklamationsvirtuosen. Aber jedermann wird sofort auf den Unterschied stoßen, der zwischen Künstlerschaft und Virtuosentum liegt.

Das Virtuosentum im Künstler bezeichnet die Herrschaft des Künstlers in der Darstellungstechnik. Das Künstlertum im Virtuosen selbst aber ist seinem Wesen nach die Einstellung dieser Technik nach den Gesichtspunkten der Kunst. Diese Kunst selbst ist wieder zweierlei: 1. Begabung, Talent, Geniehaftes; 2. Bildung, Schulung, Durchdringung des Ursprünglichen mit der ordnenden, logischen Kraft der Kunstästhetik. Eines ist so hoch zu schätzen als das andere.

Der Deklamationskünstler muß also zu seinem Deklamationsvirtuosentume noch eines besitzen: die Deklamationskunst in ihrer Doppelbedeutung als geniale Begabung und als durchgebildete ästhetische Schulung.

Es liegt die Frage nahe: welche Beziehung hat auf dem Gebiete der Kunstveranlagung die „Deklamationsfähigkeit" mit der „musikalischen Empfänglichkeit"?

Und da ergibt sich denn der wichtige, grundlegende Satz: in den Händen eines für das Sprachschöne toten Deklamators werden die besten Darstellungsmittel im günstigsten Falle blendendes Scheinwerk. Seine Kunst ist allenfalls Kunstfertigkeit, und aus kaltem Herzen kommend, läßt sie kalt.

Derselbe Grundsatz gilt für den Ton- und Sangeskünstler jeder Art. Daraus folgt: da beide Künste als Lebensbedingung den angeborenen Schönheitssinn voraussetzen, so sind sie beide Schwestern derselben Mutter, der Kunst im allgemeinen.

Da ferner die technischen Darstellungsmittel beider Künste zum mindesten in einer auffallend starken fördernden Wechselbeziehung stehen, so ist ihre Verwandtschaft so groß, daß sie größer zwischen zwei Künsten nicht gedacht werden kann.

Zwar findet ein Zuſammenhang zwiſchen Muſik und Deklamation nicht ſtatt in dem Sinne, daß die Trennung beider für die Deklamation den Tod bedeutete; aber daß weſentliche Kunſtbedingungen durch Fehlen der muſikaliſchen Begabung dem Deklamator abgehen, dürfte niemand bezweifeln.

Wie ſchon die bloße Schwerhörigkeit ſtörend in die Sprechweiſe des Kranken eingreift, ſo ergeben ſich für den Deklamator mit einem nicht geweckten Gehörſinne, mit einer mangelnden Beobachtungsgabe für Ton- und Klangverhältniſſe immerhin ernſte Schädigungen in ſeiner Kunſt, die ihm durch eine kundige Kritik von ſeinem Ruhme abgezogen werden müſſen. Die Beurteilung der rein deklamatoriſchen Leiſtung iſt ſchwierig und erfordert lange Übung, tüchtige Schulung des Kunſtrichters und inniges Einleben in dieſe Kunſt. Was heutigen Tags mitunter am Deklamationskünſtler gelobt wird, iſt neben der glücklichen ſchauſpieleriſchen Begabung des Rezitators die „glückliche“ Auswahl des Gebotenen. Alſo Dinge, die mit der „Deklamationskunſt an ſich“ nichts zu tun haben.

VI.

Zum Schluſſe einen Überblick.

Die Frageſtellung der Überſchrift ſpricht von „muſikaliſcher Empfänglichkeit“ und von „Reproduktionsfähigkeit“.

Die Reproduktionsfähigkeit hat die muſikaliſche Empfänglichkeit zur Vorausſetzung.

Die muſikaliſche Empfänglichkeit iſt nur die Eine in ſich und betätigt ſich 1. in der Aufnahme des Tonquantums durch das Ohr; 2. in der Verarbeitung der Tonqualitäten nach den ordnenden Prinzipien der Rhythmik, Melodik, Dynamik und Agogik; 3. in der Einordnung der ſinnlichen Klang- und Tonerſcheinung unter geiſtige Geſichtspunkte oder Kategorien; endlich 4. in der Wahrnehmung und Begünſtigung der durch die angeregte Geiſtesarbeit hervorgerufenen Gemütszuſtände. Wir möchten ſie geiſtige, vergeiſtigte Gemütszuſtände nennen im Gegenſatz zu dem rein unbewußten Affektleben der Seele.[1])

Aus dem Geſagten ergibt ſich, daß die muſikaliſche, die künſtleriſche Aufnahmefähigkeit vorhanden ſein kann ohne jede Rückäußerung in der Reproduktionsfähigkeit.

Die muſikaliſche Empfänglichkeit beruht auf denſelben techniſchen Empfangsorganen, wie die deklamatoriſche Empfänglichkeit.

[1]) Vergleiche: Hugo Riemann „Muſik-Äſthetik“. Heſſe, Leipzig.

Die Reproduktionsfähigkeit als Übung der Sinne und Ausbildung des Gehörs mit einem Wort als „höhere Gymnastik" (Nägeli) aber fördert die Aufnahmefähigkeit auch für die Feinheiten der Deklamationskunst. Dies gilt besonders vom Gesang, weil der Gesang zur Beobachtung der Kehltätigkeit und Mundtechnik, also der Deklamationstechnik, geradezu herausfordert.

Somit fördert Gesangskultur in hohem, ja in höchstem Grade die Ausbildung des Ohres als des Richters für jede andere stimmliche Leistung.

Der Gesang aber fördert zugleich das Volumen, die Widerstandskraft und die Stärke der Stimme; alles Erfolge, die direkt der Deklamationstechnik zu statten kommen.

Der Gesang fördert in seiner Ausübung zugleich aber auch den Sinn für den Wohllaut der Tongebilde, für die Klarheit und Reinheit des Tones, für das ganze innere Schönheitsleben, wie es sich äußert in Rhytmus, Melodik, Dynamik und Agogik des Vortrags.

Somit erzeugt Gesangsbildung-Erweiterung Erhöhung, Verschärfung des geläuterten ästhetischen Empfindens.

Und schließlich ist der Gesang der beste Prüfstein für eine vorhandene künstlerische Allgemeinbegabung.

Es sind kaum 150 Jahre her, da war für jeden Instrumentenschüler die Gesangbildung die unerläßliche Vorbedingung für seine Laufbahn als Instrumental-„Virtuos".

Die musikalische Durchschnittsbildung würde noch heute viel gewinnen, wenn dem noch immer so wäre.

So wirkt also musikalische Reproduktion, vornehmlich die gesangliche Kunstbetätigung, in jeder Weise auf die Erlangung der Deklamationsfähigkeit nur günstig und in hohem Grade förderlich ein.

„Ja, warum aber gibt es so manchen, der doch ganz gut deklamiert, und von dem man doch nicht sagen kann, er beherrsche die Gesangstechnik auch nur annähernd?"

Darauf ist zu erwidern:

Es gibt in der Tat eine Unmenge Deklamatoren, die sich sehr gern „Rezitator" nennen, es aber in der reinen Deklamationskunst nicht weit gebracht haben. Sie erringen sich Beifall, oft sehr großen – und doch – ihre Gabe zu deklamieren ist nicht groß.

„Aber woher dann der Beifall?

Kurz gesagt: den verdanken sie ihrem schauspielerischen, ihrem pantomimischen Talente.

Das will sagen: diese Rezitatoren verstehen durch ihr Mienenspiel,

durch ihre – wenn auch noch so bescheiden gehaltenen – Gesten, vor allem durch die Herzlichkeit ihrer Worte, durch das Intime ihres Vortragstones, kurz durch die tausendfach verschiedenen Reize, die von jeder künstlerisch inflammierten Persönlichkeit ausgehen, ihren Erfolg, den sie mit Recht verdienen.

„Ja, ist denn das nicht Deklamationsfähigkeit in höchster Weise?"

Gewiß, in höchster Weise dann, wenn zur Begabung die ausgereifte Technik, zur Technik der geläuterte Geschmack tritt, und wenn zu alledem die hoheitsvolle Kunst erscheint und alle die holden Dienerinnen an ihre Stellen weist.

Wir hatten es hier aber mit der „reinen" Deklamation, mit der Deklamationskunst an sich, als Sprechkunst, zu tun. Und da müssen wir sagen: diese Kunst als Beherrschung der Sprachtechnik, deren Einstellung in die höhere Sprachschule, und die Indienststellung dieser Mittel unter die Herrschaft des angeborenen Schönheitsempfindens, das den Rezitator erst zum Künstler macht, diese Deklamationsfähigkeit ist uns – wenn auch nur wie durch einen Schleier sichtbar – aber vielleicht darum um so reizvollere, geheimnisreiche Musik – für die Geister und Herzen der allzeit schönheitsdurstigen Menschheit.

Der Einfluß der Hilfsschularbeit auf die Volksschulmethodik.

Von F. Weigl in München.

II.

4. Vom Rechenunterricht.

Es hat lange Zeit nicht an ernsten Stimmen gefehlt, die es so hinzustellen beliebten, als wäre die Methode des Rechenunterrichtes völlig ausgebaut und nimmer besonders verbesserungsfähig. Man hat vom Rechenunterricht als dem „Kapital- und Glanzfach der seminaristischen Pädagogik" gesprochen und damit neuen Gesichtspunkten im vornehinein die Berechtigung abgesprochen. Inzwischen sind allerdings auch wieder andere Stimmen, die nicht weniger bedeutsam sind, laut geworden, die das Gegenteil bekundeten. Sterner, der bekannte Geschichtsschreiber der Rechenmethodik, hält es für eine „dankbare Aufgabe, für den empirisch entwickelnden Rechenunterricht nach Prinzipien zu suchen und denselben dadurch fester zu gründen und erfolgreicher zu gestalten". Und Lay

schrieb: „Die Geschichte des ersten Rechenunterrichtes läßt deutlich erkennen, daß wir eben erst im Begriffe sind, ihre Prinzipien festzustellen.“ [1])

Der erste grundsätzliche Gedanke, zu dem mich nun bezüglich des Rechenunterrichtes die Hilfsschularbeit führte, ist der: Der methodische Aufbau unserer Rechenarbeit ist psychologisch wie praktisch unhaltbar.

Man hat bei unseren Lehrgängen für den Rechenunterricht wieder einmal die bekannten Grundsätze: „Vom Leichten zum Schweren,“ „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ verkehrt angewendet, indem man kalkulierte, die 8 und 7, sowie 15 bezw. 56 wären das Einfachere gegenüber 125, 248 oder 867. Man hat daher auch die schwierigen Operationen des Überzählens ($8+7$, $15-7$), des Malnehmens ($8 \cdot 7$) und des Teilens $\left(\frac{56}{7}\right)$, ja selbst des Teilens mit Rest $\left(\frac{57}{7} = 8 \text{ und } 1 \text{ bleibt Rest}\right)$ lange erledigt, bevor man wagt, das Kind zu Hundert und Tausend zu führen.

Ich sagte, dieser bisherige Gang sei psychologisch verwerflich. Der Beweis ist leicht zu führen. Die Operationen $8+7$, $13-9$, $5 \cdot 8$, $\frac{16}{4}$, $\frac{17}{4}$ usw. sind viel komplizierter als die Auffassung von 856, 234 usw.

Bei der Aufgabe $8+7$ muß beispielsweise vom Schüler

der Zahlinhalt 8,
der Zahlinhalt 7,
das Moment des Hinzufügens (im Gegensatz zum Wegnehmen),
die Ergänzung auf 10,
der Zerlegefall $7 = 2+5$,
das Hinzufügen der 2,
das Hinzufügen der 5,
der Schluß: also $8+7=15$ gegenwärtig werden. Die Operation zerlegt sich in acht psychologische Akte, während zur Auffassung von 234 deren nur drei nötig sind:

2 Hunderter,
30 als 3 Zehner,
4 Einer.

Das Hinausschieben der Zahlauffassung bis 100 und 1000 auf das 2. bezw. 3. Schuljahr ist auch praktisch zu verurteilen.

[1]) Vgl. das Vorwort zu Ritthaler, A., Zur Theorie und Praxis des grundlegenden Rechenunterrichtes im Zahlenraum bis 20. München 1904, Gerber.

Die Kinder haben für die größeren Zahlen Intereſſe, während wir ſie ein Jahr lang in dem Zahlenraum bis 20 und ein weiteres in dem bis 100 feſthalten. Sie hören im Leben die 100 und 1000 gebrauchen, ſie haben Intereſſe für die Mark mit 100 Pfennig, das Meter mit 100 cm, das Kilo mit 1000 g und lernen mit dieſen Zahlen erfaſſen, „warum man denn überhaupt die Plackerei mit den Zahlen nötig hat"; ſie erhalten ſo eine Erkenntnis, die ihnen bei dem ewigen Operieren im erſten und zweiten Zehner nicht ſo leicht klar wird.

Ich nehme in der Hilfsſchule den Rechenlehrgang in folgender Weiſe:

I. Aufbau der Zehn,
II. Zuzählen und Wegnehmen im erſten Zehner,
III. Aufbau des Hunderters,
IV. Zuzählen und Wegnehmen von Zehnern innerhalb Hundert (dadurch wird die Sicherheit des Zuzählens und Wegnehmens innerhalb des erſten Zehners gleichzeitig geſteigert),
V. Zuzählen und Wegnehmen innerhalb Hundert von Zehnern und Einern *ohne* Überzählen,
VI. Überzählen vom erſten auf zweiten Zehner,
VII. Aufbau des Tauſenders; Hunderteraddition und -ſubtraktion, Hunderterzehneraddition und -ſubtraktion,
VIII. Einmaleins und Einsineins ohne Reſt,
IX. der Aufbau bis zur Million,
X. Einsineins mit Reſt.

Ich glaube, daß ſich das hier erreichte *Hinausſchieben der ſchwierigeren Operationen* auch für die Normalſchule, namentlich im Intereſſe der ſchwächeren Schüler, der ſchlechten Rechner, ſehr empfehlen würde.

Während alle Schüler, auch die ſchwachen, nach dem bisherigen Lehrgang ſchon im 1. Halbjahr die ſchwierigen Operationen des Überzählens und im 2. Halbjahr die des Malnehmens und Teilens üben müſſen, treten ſie nach dem hier angegebenen in der Hilfsſchule erprobten Gang erſt auf, nachdem durch die mannigfache Anwendung der Grundzahlen an den Zehnern im Hunderteraufbau und an den Hundertern im Tauſenderaufbau gründliche Beherrſchung der Grundzahlen erzielt wurde.

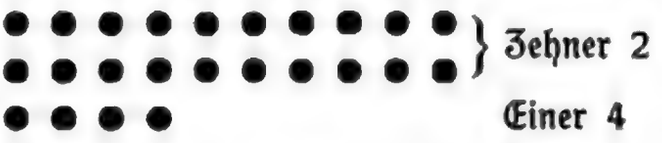
Ich kann hier auf zwei Rechenlehrmittel hinweiſen, die dieſem Lehrgang gute Dienſte leiſten, und die ich mit beſtem Erfolg verwendet habe.

Jeder Lehrer wird ſchon im Intereſſe ſeiner ſchwachen Rechner eine Zählmaſchine gewünſcht haben, die bis 1000 gut veranſchaulicht. Ich habe nun eine ſolche im heurigen Schuljahr ausgeprobt, die Zählmaſchine

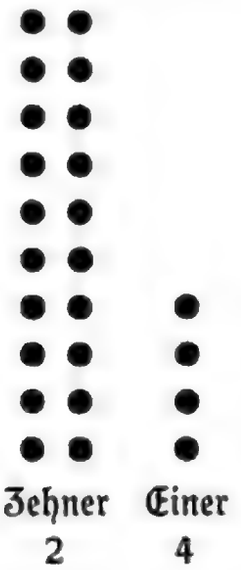
eines Württemberger Kollegen, „Riecks Rechentafel", an der ich folgende zwei Hauptvorzüge finde:

1. Die Veranschaulichung bis 1000 ist glücklich dadurch gelöst, daß in einer Walze in verkleinertem Maßstab die 10 Zehner des Hauptteiles untergebracht sind, und daß 10 solcher schiebbarer Walzen die Veranschaulichung sämtlicher 10 Hunderter ermöglichen. Die Schüler haben sich an die Darstellung der Hunderter in verkleinertem Maßstab rasch gewöhnt und schnell die Zahlen 543, 658 usw. darstellen können. Auch Operationen wie $350 + 220$, $448 + 134$, $853 - 719$ lassen sich einfach und schnell vom Schüler darstellen.

2. Ein wesentlicher Vorzug ist die Übereinstimmung der Veranschaulichung mit dem Ziffernaufbau, die gleichzeitig die Stellenwerte versinnlicht. Während die Russische Zählmaschine 24 so darstellt:



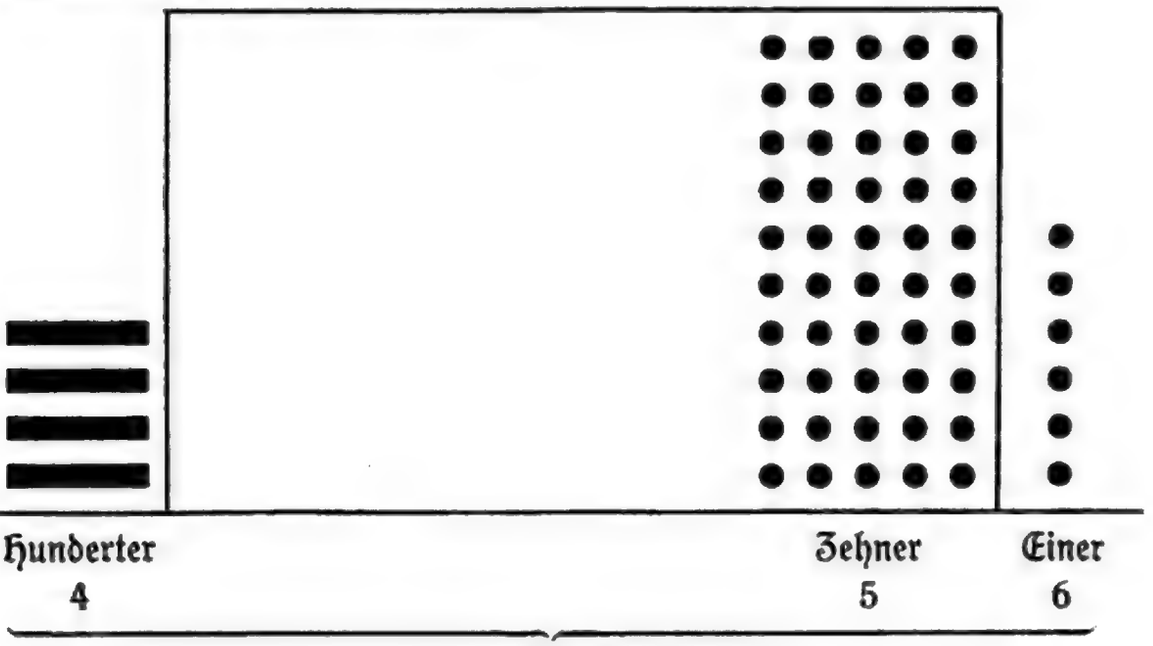
also in einer Anordnung, die dem Zifferbild nicht entspricht und auch keinen Stellenwert erkennen läßt, ist bei Rieck die Darstellung folgende:



was ohne weiteres als 24 abgelesen wird.

Hier ist die Veranschaulichung bei weitem zweckdienlicher. Die andere Lagerung der Walzen und die Auseinanderrückung von Zehner- und Einerreihen helfen ein vollständig klares Bild von der Zahlengröße schaffen. Die Zusammenfassung zur Gruppe ist wirkungsvoller, organischer. Es dürfte schwerlich ein Kind geben, das nicht ohne weiteres die Anordnung als 24 ablesen wird.

Ebenso ist es bei der Darstellung mit Hundertern, die z. B. 456 folgendermaßen gibt:



456. [1])

Das zweite Rechenlehrmittel, das aus der Praxis meiner Hilfsschularbeit herausgewachsen ist, ist eine Einmaleinsveranschaulichung.[2]) Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß ein solches Lehrmittel für jede Volksschule sehr wünschenswert ist. Für die schwächeren Schüler ist sie eine Notwendigkeit, wenn das Einmaleins und Einsineins nicht ausschließlicher Mechanismus sein soll; für die begabteren Schüler ist sie eine wünschenswerte Kontrolle für das denkende Erfassen der Vorgänge des Malnehmens und Teilens.

Bis jetzt hatten wir leider keine Veranschaulichung, die allen Anforderungen entsprach, daher seit mehr als hundert Jahren, seit Pestalozzis Einmaleins- und Bruchtabellen hunderte von Versuchen.

Bei einer wirklich vollkommenen Einmaleinsveranschaulichung muß veranschaulicht werden: Grundzahl, Wievielmal, Ergebnis. Die bisherigen Lehrmittel und Veranschaulichungsversuche haben das nicht erreicht.

Es wurde z. B. nur das Wievielmal veranschaulicht:

[1]) Von Lehrer Rieck in Wiblingen bei Ulm ist ein Prospekt über die Rechentafel zu beziehen, der mit mehreren Abbildungen versehen ist und eine eingehende Beschreibung des Lehrmittels gibt.

[2]) Verlag C. A. Seyfried & Co. (C. Schnell), Abteilung Schulbücher, München. Prospekt mit farbigen Mustern der Veranschaulichung ist von dort zu beziehen.

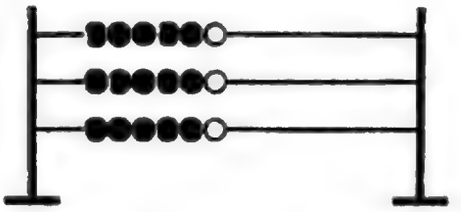
Hier ist wohl zu sehen, daß dreimal eine Gruppe von Strichen aufgeführt ist, aber man kann weder die Grundzahl (8) noch das Ergebnis (24) überschauen.

Es wurde ferner nur die Grundzahl versinnlicht:

Hier ist wohl die Grundzahl 3 zu überblicken; es ist aber nicht zu erkennen, wie oftmal der Dreier aufgeführt ist und auch nicht, wie viele Punkte die Reihe im ganzen enthält.

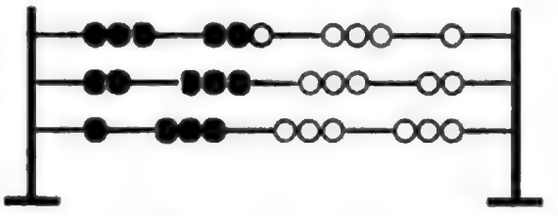
Es wurden weiter nur Grundzahl und Wievielmal veranschaulicht:

oder:



Hier ist dreimal die Grundzahl 6 veranschaulicht. Aber es ist nicht zu überblicken, wie viele Punkte oder Kugeln es im ganzen sind, das Resultat ist nicht veranschaulicht.

Es wurden endlich nur Grundzahl und Produkt veranschaulicht:



Diese an der Russischen Zählmaschine meist übliche Veranschaulichung läßt den Multiplikanten 3 ablesen, auch das Produkt; aber es ist nicht zu überblicken, wo schnell $5\times$, $7\times$, $4\times$ usw. liegt. Zu dem wird hier die Grundzahl mehrfach gebrochen oder zerrissen, der vierte Dreier in $1+2$, der siebente Dreier in $2+1$.

Mannigfache Versuche, die angeführten Mängel zu umgehen, führten mich auf die Verwendung der Farbe bei gekerbter Zehneranordnung in Zweierreihen. Durch diese Mittel ließ sich die Versinnlichung tatsächlich derart gestalten, daß auf einen Blick: Grundzahl, Wievielmal und Ergebnis abgelesen werden kann.

Die Grundzahlen haben folgende Darstellung:

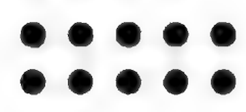
Einmaleins mit zwei

" " vier

" " sechs

" " acht

" " zehn



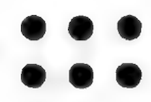
" " drei

oder gestürzt

" " fünf

" "

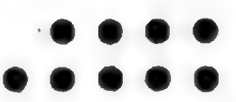
" " sieben



" "

" " neun

" "



Diese Darstellung läßt die sehr wichtige Stetigkeit erkennen, die im Aufbau der Grundzahlen zur Geltung kommt, sowie die rasche Übersicht und einfache Gruppierung (natürliches Zahlenbild).

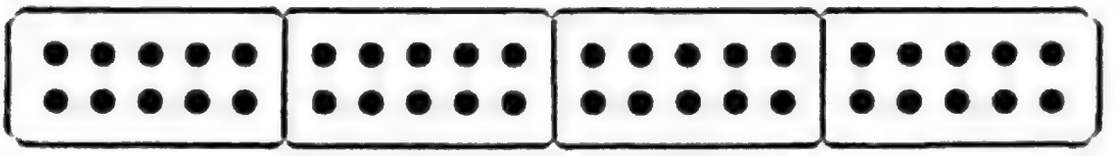
Um das Wievielmal recht deutlich in Erscheinung treten zu lassen, wurde die farbige Grundierung der zusammenzufügenden Grundzahlen verwendet. Dadurch ist bis zum 5× ohne weiteres immer zu erkennen, wie oftmal die Grundzahl genommen ist; um dies auch von 6× an zu ermöglichen, wurde die gleiche Farbenanordnung verwendet, wie beim ersten Fünfer. 6× entspricht dem 1×, 7× dem 2×, 8× dem 3×, 9× dem 4×, 10× dem 5×.

Ich habe mir dadurch auch den Vorzug der Fingerdarstellung zu eigen gemacht, die 6 als 5 + 1, 7 als 5 + 2 usw. versinnlicht.

Das Produkt ist ohne weiteres abzulesen, da sich die mit Farbenhintergrund aus obigen Grundzahlen aufgebaute Einmaleinsdarstellung in folgenden stetigen Rahmen mit Zehnerkerbung einbaut.[1])

[1]) Aus einer durch den Lehrmittelverlag Seyfried-München zu beziehende Beschreibung ist die Veranschaulichung durch farbige Proben noch klarer zu ersehen.

Digitized by Google



Als sehr wertvoll hat sich die Veranschaulichung bei den Schwachen namentlich auch für das Messen, Teilen und Enthaltensein erwiesen. Das Messen an der Zählmaschine ist sehr umständlich, ja bei den über den Zehner hinausgebrochenen Zahlen direkt unmöglich. Bei der geschilderten Einmaleinsveranschaulichung läßt sich nur mit beigegebenen Plättchen von genauer Größe und Form der angewandten Grundzahlen ein tatsächliches Messen vornehmen, wie viele Achter z. B. 56 hat, wie viele Achter 49 hat und was dann noch als Rest bleibt; es ist tatsächlich zu zeigen, wie oftmal der Achter in 56 enthalten ist, oder der Achter in 43 und welcher Rest verbleibt; endlich ist auch das Teilen der Produktzahlen klar versinnlicht. So werden die schwierigsten Operationsformen für die Schüler zum Spiel.

Der Rechenunterricht in der Hilfsschule legt uns noch eine weitere bedeutsame methodische Reformfrage nahe, die nach der Form der „angewandten Aufgabe". Auch in dieser Beziehung ist die gegenwärtige Art des Rechenbetriebes auf die Dauer unhaltbar. Der praktische Engländer fordert schon im elementaren Rechenunterricht: „Die vier Grundrechnungsarten, angewendet auf das Geld und die gebräuchlichsten Maße (Zeitmaße mit einbegriffen) und Gewichte"; wir begnügen uns meist mit einer einfachen Anwendung der Zahlenoperationen auf Äpfel, Nüsse und nichtssagende gleichgültige Verhältnisse. Und doch lassen sich hier schon die einfachen Verhältnisse des Ein- und Verkaufes, des praktischen Umganges mit den Geldsorten (Auszahlen, Herausgeben, Wechseln), das Kennenlernen der Werte von Dingen des täglichen Gebrauches verwenden.[1]) Wie sehr sodann die Formulierung unserer „angewandten Aufgaben" von der des praktischen Lebens verschieden ist, möge nur ein Beispiel noch zeigen. In unseren Rechenbüchern steht folgende Aufgabe: „Fritz kauft ein Lesebuch für 80 Pf., ein Rechenbuch für 20 Pf., eine Schultafel für 15 Pf., 3 Hefte à 10 Pf., einen Federhalter für 10 Pf. und einen Bleistift für 5 Pf. Wieviel macht das zusammen?" Das Leben stellt die Aufgabe so: „Fritz kommt in die Mittelklasse; er kauft sich seine Schulsachen. Wieviel Geld muß ihm die Mutter geben?"

[1]) Vgl. eine eingehendere Darstellung dieses Verfahrens in der erwähnten Broschüre: „Selbsttätigkeit im Volksschulunterricht." München, Höfling.

Digitized by Google

Ich habe mich in der Hilfsschule immer an die letztere Formulierung von angewandten Aufgaben gehalten und bin dabei gut gefahren; ich glaube, daß sie in der Normalschule erst recht geeignet wäre.

* * *

Ich habe es nun gewagt, von den verschiedenen Erfahrungen und Erkenntnissen zu berichten, die mir die Hilfsschularbeit für die Methodik verschiedener Fächer gebracht hat. Mögen andere Kollegen folgen und aus der bisher geübten Reserve heraustreten. Wir können vielleicht doch manchen Baustein liefern für den methodischen Ausbau des modernen Volksschulbetriebes!

Über Anfertigung von Apparaten in Physik und Chemie durch Lehrer und Schüler.[1])

Von Otto Trentzsch, Leipzig.

„Nicht der Besitz der Kenntnisse, sondern der Erwerb derselben ist die beste Frucht der Schule."
Lazarus.

In keinem andern Unterrichtsgebiete spielen die Veranschaulichungsmittel eine so große Rolle wie in Physik und Chemie; sind doch hier in der Hauptsache die Unterrichtsresultate aus flüchtigen Erscheinungen und verborgen wirkenden Kräften zu gewinnen, für deren Verständnis dem kindlichen Geiste unbedingt eine konkrete Basis geboten werden muß. In erster Linie ist dies die tägliche Erfahrung, jede Beobachtung, die das Kind gemacht hat an Gebrauchsgegenständen und Vorgängen im häuslichen und Naturleben, im gewerblichen und Verkehrsleben, im leiblichen und geistigen Leben. Im Unterrichte müssen darum, so weit als nur irgend möglich, die Objekte selbst, an denen der Schüler Beobachtungen angestellt und Erfahrungen gesammelt hat, als Ausgangs- und Mittelpunkte der Besprechung verwendet werden. Freilich ist dies im Hinblick auf die Größe oder auch Kleinheit der Dinge nicht immer möglich und wegen ihres komplizierten Baues und ihrer geringen Übersichtlichkeit auch oft nicht angängig. An ihre Stelle muß dann als Notbehelf der Apparat treten. Beim Bau aller physikalischen und chemischen Apparate ist darum zweierlei zu beachten, einmal ein Anschmiegen an die natürlichen Verhältnisse und zum andern die weitgehendste Rücksicht auf das Verständnis der Schüler. Sie müssen darum herauswachsen aus dem Unterrichte und dem täglichen Leben zugleich.

Viele der käuflichen Apparate sind aber hervorgegangen aus einer Versuchsanordnung des Forschers, die dem Einzelnen und Eingeweihten ge-

[1]) Die dem Aufsatze beigegebenen Illustrationen sind den im Text hervorgehobenen Werke: Hahn: Physikalische Freihandversuche, Berlin, Salle, und Frey: Physikalischer Arbeitsunterricht, Leipzig, Wunderlich, entnommen.

Digitized by Google

nügt, 40 bis 50 unwissenden Kindern gegenüber aber vollständig versagt. Wir denken hier z. B. an den Müller'schen Reflektionsapparat, der jedem Kinde einzeln in die Hand gegeben und eingehend erläutert werden muß, aber nur selten Klarheit schafft, während ein Lichtstrahl, im verfinsterten Zimmer auf einen drehbaren Spiegel mit Lot geleitet, durch seine fast körperliche Deutlichkeit der ganzen Klasse in wenig Augenblicken klar und eindringlich das Gesetz der Zurückwerfung zeigt.

Andere Apparate sind in der Werkstatt des Mechanikers den Gebrauchsgegenständen einfach nachgebaut worden ohne Rücksicht auf Anschaulichkeit, nur im Hinblick auf elegantes Aussehen und möglichst große Raum- und Materialersparnis, wie beispielsweise Kompaß, Telegraphenapparat und elektrische Klingel. Wie weit man zu gehen hat in Bezug auf Übersichtlichkeit und Durchsichtigkeit des ganzen Apparates und hinsichtlich der Größe und Farbe und des Hintergrundes der einzelnen Teile, kann nur der beurteilen, der einmal vom hintersten Platze des Lehrzimmers aus den Apparat während eines Versuches ganz objektiv auf sich wirken läßt. Er wird dann die meisten Apparate seiner Sammlung als unbrauchbar bezeichnen müssen und schließlich selbst Hand anlegen und mit einfachen Hilfsmitteln nach reichlichen Abmessungen und bei fleißiger Anwendung des Farbpinsels eigene Apparate zu schaffen versuchen. „So kommt man in der Regel zu brauchbaren Apparaten, während man nur zu oft vom Mechaniker Gegenstände erhält, die entweder ohne Sachkenntnis gefertigt sind oder vor der Versendung nicht gehörig untersucht oder verpackt wurden, sodaß der Empfänger dann die Mühe hat, gleich von vornherein daran zu flicken, wenn dies überhaupt noch angeht." Neben den hier genannten weiteren Nachteilen, wie sie Frick an käuflichen Apparaten oft erlebt haben mag, dürfte so mancher Apparat auch deshalb wertlos für den Unterricht sein, weil er als starres Ganze, man denke an den Telegraphenapparat, selbst eine eingehende Erklärung seiner komplizierten Einrichtung fordert, statt ohne weiteres die Erläuterung eines Vorganges zu vermitteln. Wie schnell wird dagegen der Schüler die Wirkungsweise desselben verstehen, wenn vor seinen Augen der Apparat aus weithin sichtbaren Teilen zusammengesetzt wird, und wie lebendig und geistbildend wird sich der Unterricht gestalten lassen, wenn dabei der Schüler veranlaßt wird, selbst Mittel und Wege anzugeben, durch welche man die verlangte Wirkung erzielen kann. Freilich käuflich ist ein derartiger Apparat nicht. Aber mit geringer Mühe lassen sich die dazu nötigen Teile beschaffen und zusammenstellen. Ein großer Elektromagnet wird aufgestellt und mit einer Stromquelle und Drahtleitung versehen. An einen Nagel in einem Stativ wird eine lange Holzleiste als ungleicharmiger Hebel gesteckt. Sein kurzer Arm erhält ein Stück Bandeisen als Anker, das dicht über den Kernen des Elektromagneten schwebt, und der andere Arm einen Bleistift. Über diesen hält ein Schüler ein Stück Karton, den er während des Versuches aus eigenem Antriebe weiter bewegen wird. Die letztere Anordnung kann dann durch eine kleine Wringmaschine mit Papierstreifen ersetzt und diese zunächst mit der Hand, dann durch ein Wellrad mit Gewicht und schließlich durch das Werk eines Weckers bewegt werden.

In noch ergiebigerer Weise kann die Selbsttätigkeit der Schüler während

des Unterrichts durch eine ähnliche Behandlung der elektrischen Klingel angeregt werden. Daß zur elektrischen Klingel ein Elektromagnet mit Element und Leitung und ein Anker mit Hammer und Feder nebst Glockenschale nötig ist, werden die Schüler nach Behandlung des Telegraphen und nach einem Hinweis auf den Zweck der Klingel ohne weiteres angeben. Ein vorbereiteter Ständer ermöglicht die Zusammensetzung dieser Teile — auch durch Schüler selbst — in wenig Minuten. Mit der Wirkung dieser so entstandenen Einschlagsglocke ist der Schüler nicht zufrieden. Er wird zunächst die gewohnte Rasselwirkung durch abwechselndes Niederdrücken des Kontaktknopfes hervorrufen und dabei zu der Erkenntnis kommen, daß der Strom in rascher Folge geschlossen und geöffnet werden muß. Ein Blick auf den sich bewegenden Teil der bisherigen Anordnung, auf den Anker, mag ihn auf den Gedanken bringen, daß dieser das Öffnen und Schließen besorgen kann, sobald der Strom durch ihn geleitet wird. Durch eine vom Lehrer vorgesehene Polschraube, an die Feder des Ankers gesetzt, und eine andere mit verstellbarem Platinstift, nahe an den Anker gebracht, läßt sich schnell die neue Stromführung herstellen. Die Enttäuschung nun, daß statt des erhofften Rasseltones nur ein leises Summen zu hören ist, gibt Anlaß zu neuem Nachdenken. Der Fehler ist leicht zu finden. Der Hammer erreicht die Glocke nicht, weil der Strom zu bald geöffnet wird. Leicht läßt sich Abhilfe schaffen. An den Anker wird eine Feder geschraubt, die sich noch wenige Augenblicke an den Stift anschmiegt, wenn der Anker angezogen wird.

Eine derartige Behandlung, die entschieden reich an Bildungselementen ist, ist aber wiederum nur möglich mit einem Apparate aus der Hand des Lehrers. Sie ist durchaus nicht neu, muß aber immer und immer wieder gefordert werden, um Front zu machen gegen die unzugänglichen Apparate des Mechanikers und immer mehr Lehrer zu gewinnen für die Selbstanfertigung von Apparaten, durch welche noch mancher Schatz für die Entwickelung des physikalischen und chemischen Unterrichts gehoben werden kann. In meisterhaft entwickelnder Weise, wenn auch in der nicht jedem zusagenden Form des Dialogs, verstehen diese Art der unterrichtlichen Behandlung Ostwald in seiner „Schule der Chemie“ und Frey in seinem „Physikalischen Arbeitsunterrichte“ durchzuführen.

Durch selbstgefertigte Apparate wird der Lehrer auch jederzeit einen mächtigen Einfluß ausüben auf die Selbsttätigkeit seiner Schüler zu Hause. Wohl kaum wird der Schüler auf den Gedanken kommen, einen Apparat aus der Werkstatt eines Mechanikers nachzumachen; durch die zahlreichen Metallteile, die er nicht bearbeiten kann, durch die geringe Übersichtlichkeit und durch das glänzende Aussehen wird ihm das Anfertigen eines solchen Apparates für seine noch wenig geschickten Hände ganz unmöglich erscheinen. Ganz anders wirken die einfachen Vorrichtungen aus der Hand des Lehrers, die er vielleicht entstehen sah, bei deren Herstellung er geholfen hat, die er in die Hand nehmen darf und zusammensetzen und zum Experimentieren verwenden kann. Tyndall sagt, daß man in der Jugend Liebe zu naturwissenschaftlichen Studien am sichersten dadurch erwecken könne, daß man derselben alle wichtigen Erscheinungen und Gesetze mittels der allereinfachsten

Vorrichtungen vor Augen führt und ihr gleichzeitig das Selbstexperimentieren ermöglicht.

Aus der Selbstanfertigung von Apparaten dürfte auch für den Lehrer selbst mancher Vorteil erwachsen. Seine einfachen Apparate werden selten versagen und ermöglichen ein schnelles Auffinden und Beseitigen etwaiger Störungen. Manchen Griff und Kniff wird er sich dabei aneignen, der ihm beim Experimentieren von großem Vorteil ist, er wird überhaupt „eine Sicherheit und Herrschaft über seinen Gegenstand erlangen, die er sich auf andere Weise nie anzueignen imstande ist". (Tyndall).

Und nach der geistig anstrengenden und nervenzerrüttenden Unterrichtsarbeit bietet sich dem Lehrer an Tagen, wo die Ungunst des Wetters eine Erholung im Freien unmöglich macht, wohl kaum eine bessere Gelegenheit zum harmonischen Ausgleich zwischen geistiger und körperlicher Arbeit als kräftiges Ausarbeiten und fröhliches Schaffen am Werktische.

Die Forderungen, welche die Selbstanfertigung von Apparaten an den Lehrer stellt, sind leicht zu erfüllen. Die meisten jungen Lehrer haben im Seminar Handfertigkeitsunterricht genossen, bringen also die hier in Frage kommenden Kenntnisse und Fertigkeiten wenigstens zum Teil schon mit. Andere finden in Handfertigkeitskursen reichliche Gelegenheit, dieselben zu erwerben. Und wem auch das versagt ist oder nicht genügt, dem stehen eine Reihe von Büchern zur Verfügung, nach denen er sich mit Leichtigkeit einarbeiten kann. So bietet Weinhold in seiner „Vorschule der Experimentalphysik" bei einem Gange durch das ganze Gebiet der Physik, soweit diese in der Volksschule in Frage kommt, einen prächtigen Lehrgang mit bis ins kleinste gehenden Beschreibungen der Herstellung einfacher Apparate und allerhand Werkzeuge. Und wer sich schnell orientieren will über irgend eine Handfertigkeit oder ein Rezept für seine Arbeit, wie die Bearbeitung von Pappe, Holz, Glas, Metall, über Kitten und Leimen, Nieten und Löten, Beizen und Lackieren, Anfertigen von Schrauben und Werkzeugen, der sei verwiesen auf die „Nützlichen Winke", wie sie in übersichtlicher und anschaulicher Weise geboten werden in der „Physikalischen Technik" von Frick-Lehmann, in Rosenbergs „Experimentierbuche", in Hahns „Freihandversuchen", in den „Werkstattarbeiten" von Schreber und Springmanns „Experimentierender Physik" u. a. m. Anregungen endlich auf die Auswahl wirklich praktischer Apparate, die sich leicht anfertigen lassen, geben Ausstellungen selbstgefertigter Apparate, so die von Freyer in Dresden wiederholt veranstaltete, das Schäffermuseum in Jena, die Sammlung Physica pauperum in Wien und die Lehrmittelsammlungen zahlreicher Schulen, an denen Lehrer jahrelang in diesem Sinne tätig waren, ferner neben den schon oben genannten Werken die von Neumann begründeten „Periodischen Blätter für Realunterricht und Lehrmittelwesen", der Physikalische Arbeitsunterricht" von Frey, Weilers „Praktischer Elektrotechniker" und dessen „Physikalisches Experimentier- und Lesebuch", Donaths „Physikalisches Spielbuch", Bohns „Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum", Schnetzlers „Praktische Elektrotechnik", die „Kolumbuseier" im Verlag des „Guten Kameraden" und für

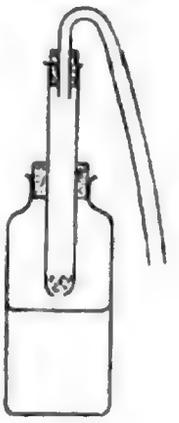


Fig. 1.
Gaserzeuger.

weitergehende Anſprüche die „Phyſikaliſchen Demonſtrationen“ von Weinhold, die „Zeitſchrift für den Phyſikaliſchen und Chemiſchen Unterricht“ von Poske und die „Technik der Experimentalchemie“ von Arendt.

Fig. 2.
Fallmaſchine.

Das umfaſſendſte dieſer Werke dürften einſt Hahns „Freihandverſuche“ werden. Hahn hat mit der Herausgabe derſelben die Erbſchaft Schwalbes, des bekannten langjährigen Experimentators im Berliner Lehrer-Verein, angetreten. Er hat eine große Anzahl von Verſuchen aus in- und ausländiſchen Büchern und Zeitſchriften, aus Schwalbes und ſeiner eigenen Unterrichtstätigkeit unter dem Geſichtspunkte zuſammengetragen, jedem gerecht zu werden, der irgend einen Verſuch erdacht, „denn“, ſagt er, „Kulturfortſchritte beruhen auch auf unſcheinbaren Leiſtungen beſcheidener Lehrer“. Bis jetzt liegen 2 Bände vor. Darin werden neben den ſchon oben angedeuteten „Nützlichen Winken“ über 1000 Freihandverſuche aus den Gebieten Maß und Meſſen, Mechanik der feſten Körper, Eigenſchaften der flüſſigen und luftförmigen Körper in knapper, aber anſchaulicher Weiſe beſchrieben und durch faſt ebenſoviel Abbildungen erläutert. Unter Freihandverſuchen verſteht er „Verſuche mit Gegenſtänden des täglichen Gebrauches und mit einfachen Vorrichtungen, die jeder Lehrer ſelbſt herſtellen kann, wenn er die Werkzeuge beſitzt, die ein gut ausgeſtatteter Nagelkaſten, wie er in jedem Haushalte vorhanden iſt, zu enthalten pflegt“. Viele dieſer Verſuche und die dazu gehörigen Apparate ſind aber derart, daß auch der Geübtere dabei auf ſeine Rechnung kommt. Das Werk iſt eine reiche Fundgrube für jeden Phyſiklehrer und ganz beſonders geeignet, auch die Zaghaften für Herſtellung von Apparaten zu gewinnen und die Selbſttätigkeit der Schüler in hohem Grade anzuregen. Es ſollen demſelben darum im folgenden einige Verſuche nebſt Abbildungen entnommen werden.

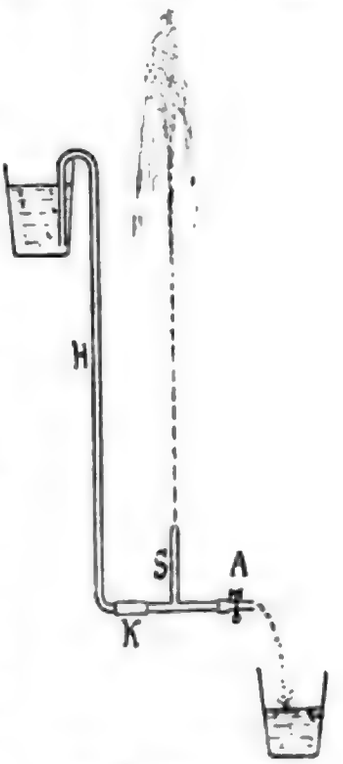


Fig. 3. Stoßheber.

Fig. 1 zeigt, wie man ſich einen Gasentwicklungsapparat, der jederzeit gebrauchsfertig iſt, herſtellen kann. Eine Probierröhre wird mit ihrem Boden wagerecht gegen den Rand einer Flamme gehalten, bis ſich durch Blaſen eine kleine Öffnung erzielen läßt. Die Röhre wird dann mit dem Stoffe beſchickt, aus dem ein Gas gewonnen werden ſoll, mit einem Ableitungsrohr verſehen, luftdicht in den Kork einer Flaſche mit Säure eingeſetzt und immer nur ſolange in die Säure eingetaucht, ſolange man Gas braucht.

Die in Fig. 2 dargeſtellte Fallmaſchine wurde vor neun Jahren von Neumann in den „Periodiſchen Blättern“ veröffentlicht. Sie hat den großen Vorteil, daß ein federnder Stahlſtreifen f, der am fallenden Körper k befeſtigt iſt, mittels eines Pinſels die Fallgeſetze aufzeichnet,

nämlich einmal durch seine Schwingungen gleiche Zeiträume und zugleich die wachsenden Fallräume, deren Größen an einem Maßstabe abzulesen sind und die ungeraden, resp. Quadratzahlen ergeben. Bei a erfolgtdie Auslösung des fallenden Körpers und bei p die der gespannten Feder. Bei m und n sind Drähte gespannt, welche eine Führung für k bilden. Die drei Spiralfedern i sollen den Stoß beim Aufschlagen von k mildern.

Die interessante Wirkung des Widders, durch den noch hie und da Wasser gehoben wird, erläutert er nach einem Versuche aus Donaths „Physikalischem Spielbuche". Schließt man den Hahn bei A (Fig. 3), springt das Wasser infolge des Rückstoßes aus S höher, als es im Reservoir steht.

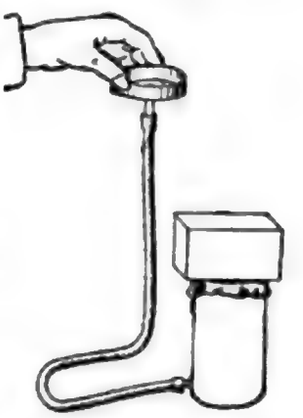


Fig. 4.
Wassersäulendruck.

Wird Trichter und Gummischlauch gehoben, so treibt der erhöhte Wasserdruck die Kautschukhaut nach oben.

Ein weiterer Versuch ist im Hinblick auf die Selbsttätigkeit der Schüler ausgewählt. Die russische Rutschbahn für Wassertropfen (Fig. 5) erfordert nur einen mit Ruß oder Graphit überzogenen Papierstreifen in der aus der Figur ersichtlichen Lage.

Auch bei der Anfertigung der Apparate stehen dem Lehrer allerhand Erleichterungen zu Gebote. Es ist durchaus nicht nötig, daß er seine Apparate von Grund aus selbst gefertigt. Frick sagt: „Auch kann man mit Hilfe gewandter Arbeiter sehr vieles machen lassen, wenn man sich nur das Nachsehen nicht verdrießen läßt." Übrigens findet man in mechanischen und Uhrmacherwerkstätten und in Eisenkurzwarenhandlungen und Geschäften für elektrische Bedarfsartikel so manchen brauchbaren Teil für billiges Geld. Glatt gehobelte Bretter und Leisten, Messingrohr und Messingblech, Stab- und Bandmessing, Eisen in den verschiedensten Formen, und nicht zuletzt auch so manches bisher mißachtete Stück aus der Rumpelkammer daheim und in der Schule lassen sich trefflich verwenden und ersparen viel Zeit und Mühe.

Oft kann man auch von der meist recht umständlichen Arbeit absehen, die fertigen Apparate auf einem Grundbrette zu befestigen. Schraubstock, Retortenhalter und das Bunsensche Stativ geben ihnen sichern Halt. Durch eine reiche Ausstattung und solide Ausführung des letzteren hat Volkmann seinen „Physikalischen Baukasten" entstehen lassen. Dieser enthält neben sehr stabilen Stativen, die den Vorzug haben, daß man sie auch dicht nebeneinander stellen kann, eine Anzahl verschiedener höchst praktischer Muffen, Stäbe und Rohre, Halter und Tischchen, auch Scheiben und Rädchen, Achsen und Lager, alles in sauberer und solider Ausführung, leicht und sicher zu verbinden und zu verstellen, sodaß der Lehrer in der Lage ist, schnell eine neue Versuchsanordnung oder provisorische Apparate zusammenzusetzen. Auch die von Volkmann empfohlene Verwendung des Stativs vom photo-

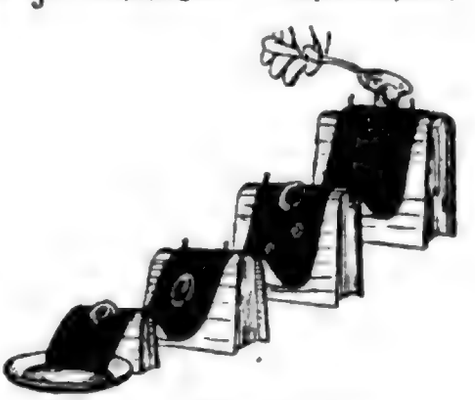


Fig. 5. Russische Rutschbahn.

graphischen Apparat und der Kopierklammern kommt dem Experimentator oft recht zu statten.

Frey empfiehlt in seinem schon wiederholt genannten Buche für den Bau von Apparaten Massenartikel, welche die Industrie zu niedrigem Preise abgeben kann, so zur Herstellung von Stativen aus der Gasschlosserei Verbindungs- und Ersatzrohre mit Gewinde und aus der Fahrradtechnik ähnliche Stücken in besserer Ausführung, vor allem aber hier gute Achsen und Lager. Aus den Kugellagern der Pedale und Räder baut Frey mit seinen Schülern allerlei Wägeapparate, wie Radwage (Fig. 6), Brief-, Brücken- und Federwage von solcher Vollkommenheit, daß sich genaue Wägungen damit ausführen lassen.

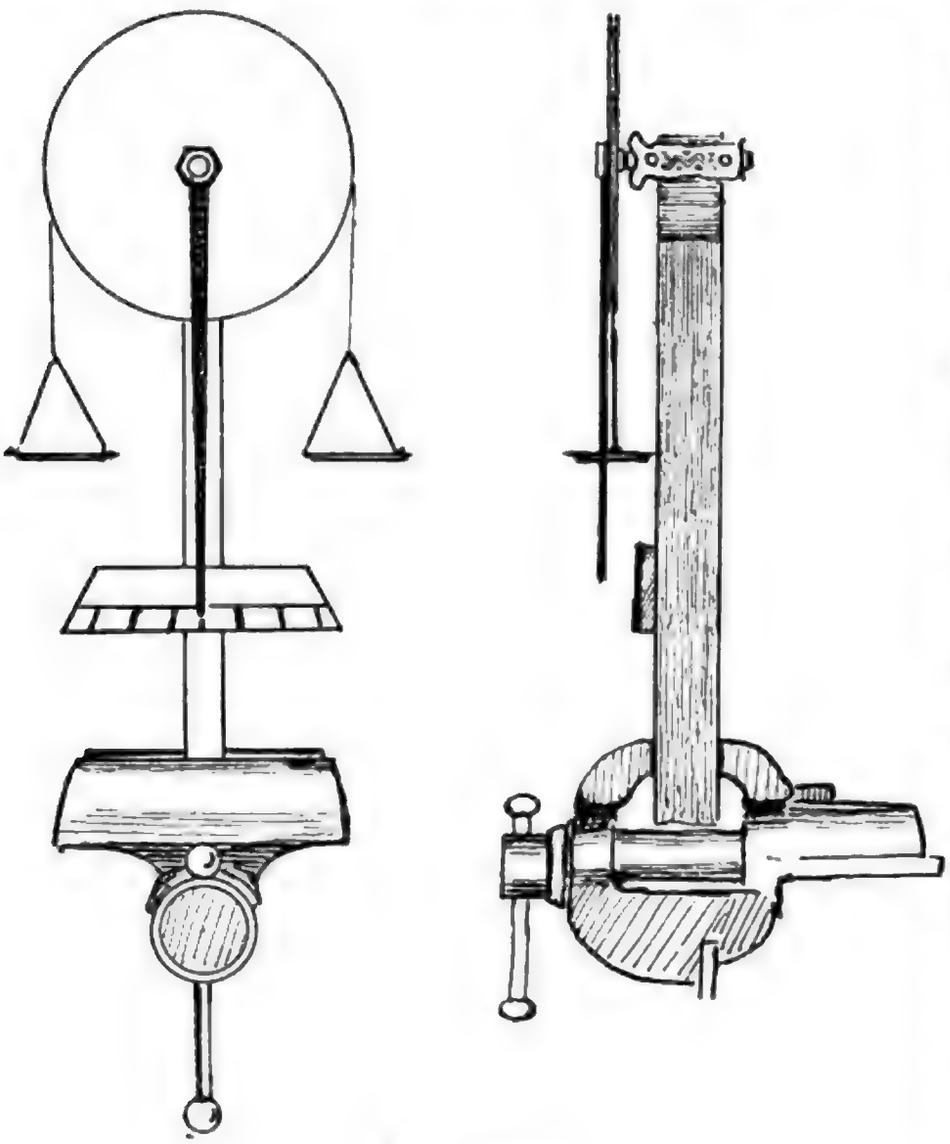


Fig. 6. Radwage.

Die Winke, welche Frey für die Herstellung von Apparaten gibt, sind aber nicht nur für den Lehrer, sondern auch für die Schüler bestimmt. Er tritt in seinem Buche warm für Einführung des „Physikalischen Arbeitsunterrichts" ein. Seine Schüler sollen aber nicht Apparate bauen im Sinne des Handfertigkeitsunterrichts, nicht bloß zu dem Zwecke, Auge und Hand zu üben, auch nicht nur deshalb, um dabei den Apparat und seine Wirkung genauer kennen zu lernen. Sie sollen vielmehr zum Anfertigen derselben durch den Wunsch angetrieben werden, in den Besitz von Apparaten zu gelangen, an denen sie Untersuchungen anstellen, etwas erforschen können. Drum läßt er möglichst vollkommene, zu Messungen geeignete Apparate zusammenstellen. Nicht das Herrichten der Apparate ist ihm die Hauptsache,

sondern ein zielbewußtes Experimentieren an denselben. — An einem Galvanometer demonstriert Frey in ausgezeichneter Weise die Art seiner Arbeit. Dieses Beispiel vom Galvanometer soll einmal zeigen, wie leicht selbst empfindliche Meßinstrumente herzustellen sind, zum andern aber auch einen neuen Gesichtspunkt für den Bau von Apparaten beleuchten. Jeder Apparat, an dem sich für die Volksschule wertvolle Messungen ausführen lassen, muß von vornherein durch seine Empfindlichkeit und durch einen weithin sichtbaren Maßstab dazu eingerichtet werden. Messen und

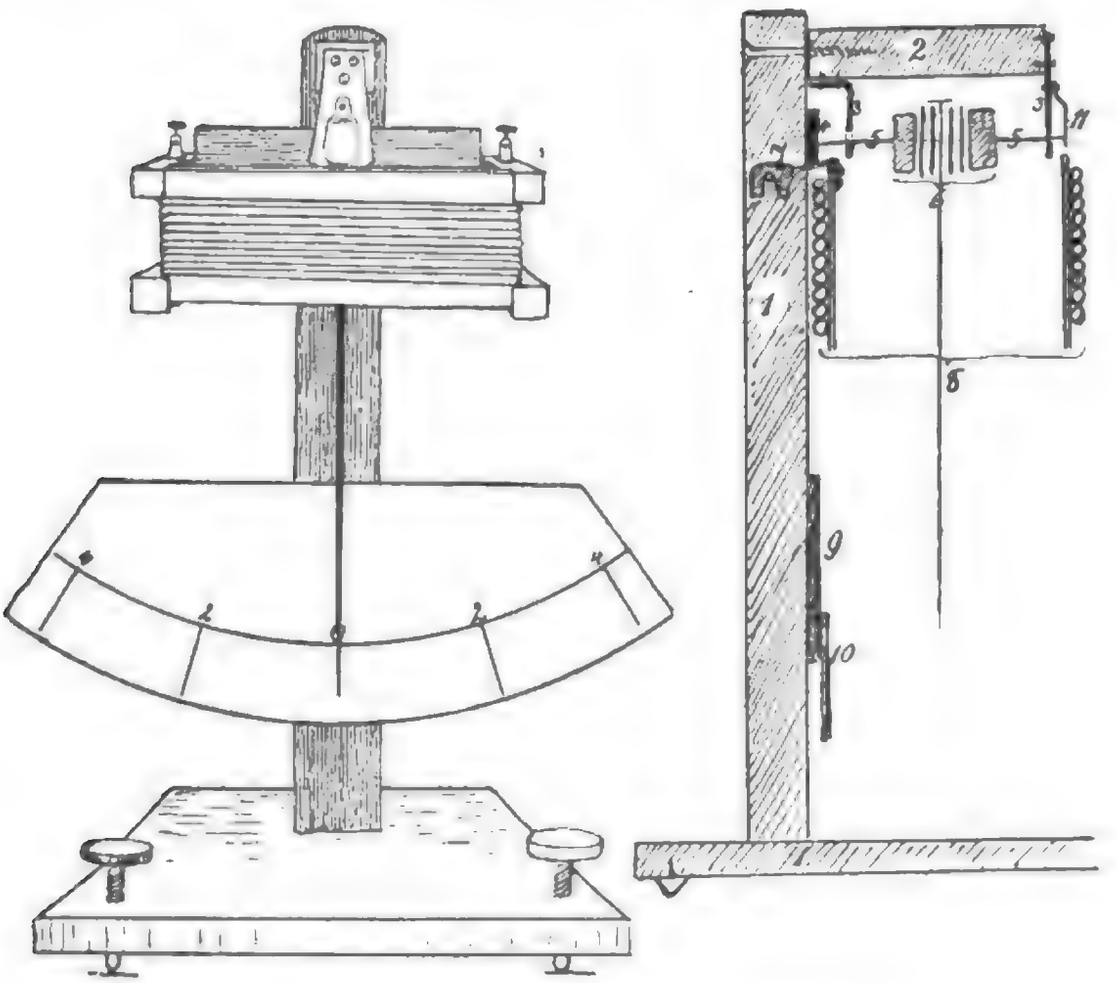


Fig. 7. Galvanometer.

Wägen, die Grundbedingungen der exakten Naturwissenschaften, das eigentliche Beobachten, kann auch die Volksschule nicht entbehren. Und nichts klärt und befestigt die erworbenen Kenntnisse mehr, als ihre rechnerische Verwertung auf Grund angestellter Beobachtungen und Ablesungen. Etwas neues wird damit für die Volksschule nicht gefordert. Jeder Lehrer läßt bereits Messungen und Berechnungen im naturkundlichen Unterrichte anstellen, vielleicht aber noch nicht genug. Das oben angeführte Beispiel vom Galvanometer ist für Seminaristen bestimmt, würde also für die Volksschule zu weitgehend, nicht aber zu weitliegend und auch nicht zu hoch sein. Unsere Schüler haben das Wort „Volt" so oft im Munde, daß es schon angebracht wäre, von ihnen kleine Messungen nach Volt anstellen zu lassen,

ſei es zunächſt nur, daß ſie durch Hintereinanderſchalten von Akkumulatoren, die bekanntlich eine Spannung von ca. 2 Volt haben, eine Skala an einem einfachen Galvanometer herſtellen.

In der Volksſchule wird man Meſſen und Wägen erſt dann in dem dort zuläſſigen Maße treiben können, wenn die phyſikaliſchen Schülerübungen, mit denen man ſeit über 15 Jahren an den höheren Schulen gute Erfolge erzielt hat, auch Eingang in die Volksſchulen gefunden haben. Die Zeit hierzu ſcheint gekommen zu ſein. Für den phyſikaliſchen Arbeitsunterricht in der Volksſchule Freunde und Lehrkräfte zu gewinnen, iſt der Endzweck dieſer Zeilen.

Das Gefühl in pſycho-phyſiſchem Lichte.

Von W. Abert in Kallofen.

Wenn auch die Geſchichte der Pſychologie die Lehre Herbarts als einen ihrer großen Marksteine wird bezeichnen müſſen, ſo iſt dieſe doch für die neuere Pſychologie ein überwundener Standpunkt. Es iſt auch für die weitere Entwickelung dieſer Wiſſenſchaft durchaus nicht zu beklagen, daß ſie von dem Monismus Herbarts immer mehr und mehr ſich entfernt. Kritiker ſeines Syſtems haben ſich in Hülle und Fülle gefunden. Die meiſten unter ihnen haben ſich jedoch damit begnügt, einen abwehrenden Standpunkt einzunehmen, ohne für das von ihnen Verworfene etwas Beſſeres zu ſetzen. Das erweckt leicht den Anſchein, als ob die Sucht nach etwas Neuem ihnen allein die Feder geführt habe. Der bekannte Pſycholog Oſtermann ſetzt ſich in ſeiner Schrift: „Die hauptſächlichſten Irrtümer der herbartſchen Pſychologie und ihre pädagogiſchen Konſequenzen“ in ſehr ſcharfer Weiſe mit Herbart auseinander. Profeſſor Ziehen-Jena verurteilt in ſeinem Werke: „Das Verhältnis der herbartſchen Pſychologie zur phyſiologiſch-experimentellen Pſychologie“ den metaphyſiſchen Ausgangspunkt der herbartſchen Pſychologie. Dasſelbe tun andere neuere Philoſophen, wie Wundt und Lotze. Wie jede exakte Wiſſenſchaft ſtützt ſich die neuere Pſychologie auf die Wirklichkeit und geht zurück zur Natur. Sie nimmt dankbar an, was die Phyſiologie auf dem Wege des Experiments als unumſtößliche Wahrheit erforſcht und feſtgelegt hat. Jedoch würde ſie — meiner Anſicht nach — auch über das Ziel hinausſchießen, wollte ſie alles, was die Pſycho-Phyſik ihr anbietet, unbeſehens als bare Münze annehmen und verwerten. Steckt doch dieſe neue Wiſſenſchaft noch ſozuſagen „in den Kinderſchuhen“, und ſind doch die aus einem ſolchen Experimente gezogenen Schlüſſe oft recht anfechtbar und beſonders dann, wenn nicht mit der nötigen Sorgfalt dabei vorgegangen worden iſt. Immerhin bietet uns das Experiment der Pſycho-Phyſik einen beſſeren, realen Boden als Baugrund für ein pſychologiſches Syſtem, als die Metaphyſik Herbarts. Der größte Fehler Herbarts iſt in ſeiner Vorſtellungstheorie zu finden, auf welche er den größten Wert legt und über welcher er die tiefinnerliche Kraft der Seele, das Gefühl, vollſtändig verkennt. Es iſt das Verdienſt Kants, des großen Königsberger Philoſophen, das Gefühl in der neueren Pſychologie ins rechte Licht geſtellt zu haben. Er

überschreibt das zweite Buch seiner Anthropologie: „Das Gefühl der Lust und Unlust." Diese Einteilung in Lust- und Unlustgefühle ist in die meisten Lehrbücher der Psychologie übergegangen, und man hält es für selbstverständlich, daß man sämtliche Gefühlsarten in diese beiden Kategorien hineinzwängen kann. Schon Kant selbst kam aber mit dieser Einteilung nicht aus. Er spricht von „Affekten aus Stärke", welche von erregender und dadurch oft erschöpfender und von „Affekten aus Schwäche", welche von abspannender Beschaffenheit sind. Der Psycho-Physiker Wundt unterscheidet nun drei Gefühlsrichtungen und nennt diese: Lust — Unlust, Erregung — Beruhigung, Spannung — Lösung. O. Vogt hat diese Einteilung einer Nachprüfung unterzogen und sie vollinhaltlich bestätigt gefunden. Er hat nur eine andere Reihenfolge aufgestellt, indem er zunächst von Erregung — Beruhigung, dann von Lust — Unlust und zuletzt von Spannung — Lösung spricht. —

Wenden wir uns nun zu den Methoden der experimentellen Untersuchungen! Bei der Auswahl der Versuchspersonen wird besonderes Gewicht darauf gelegt, daß dieselben von „sehr ruhigem, gleichgültigem Bewußtseinszustande und frei von jeder Art starker Gefühle sind". Von ihnen wird auch nicht der stärkste Aufmerksamkeitsgrad gefordert, da eine zu scharfe Spannung der Aufmerksamkeit den Versuchen hinderlich ist. Es wird bei den Versuchen aber alles vermieden, was — sei es auch nur sekundär — ablenkend auf die Versuchsperson einwirken könnte. Man läßt nun auf die Versuchspersonen verschiedenartige Reize wirken, welche in ihnen Gefühle zu erregen geeignet sind. Vor allem sind dies: Geschmacks-, Geruchs-, Gehörs- und Farbenreize. Es werden also hauptsächlich die Geschmacks-, Geruchs-, Gehörs- und Gesichtsorgane gereizt. Die Versuchsperson gibt zunächst ihren Gefühlseindruck durch Worte kund. Bei Geschmacksreizen kommen dieselben (nach Max Brahn, einem Schüler Wundts) meistenteils mit der Bezeichnung „Lust — Unlust" aus, wenn man allzu starke Reize, welche leicht Ekel erregen oder ätzend wirken, vermeidet. Viel schwieriger ist es für die Versuchsperson, bei einfachen Geruchsreizen ihre Eindrücke wiederzugeben. Man hört von ihr die Bezeichnungen „angenehm, unangenehm", oder „weit um die Brust werden", „Empfindungen in der Nase", „Druck im Kopfe haben" usw. Erst wenn die Versuchsperson sehr geübt ist, möglichst auf ihren subjektiven Standpunkt zu achten, bekommt man von ihr Ausdrücke zu hören, wie „ich fühle mich leichter, matter, erregt, unruhig usw." Bei Tonreizen kommt man mit den Ausdrücken „Lust — Unlust" noch weniger aus. Die Versuchsperson fühlt sich „herabgestimmt oder gehoben" usw. Wie Wundt zeigt, ist es hierbei am augenscheinlichsten, daß die Bezeichnung aller Gefühle als „Lust — Unlust" nicht zulänglich ist. Da wird man sicher zu Ausdrücken wie „erregend, beruhigend" greifen müssen. Die Art, in welcher man die verschiedenen Reize auf die Versuchsperson wirken läßt, ist bei den einzelnen Forschern verschieden. Die meisten lassen Geschmacks-, Geruchs- und Tonreize auf die Versuchsperson bei geschlossenen oder verbundenen Augen einwirken, damit die Aufmerksamkeit recht konzentriert den Reiz aufnimmt. Andere stellen Vergleichungen an und lassen die Versuchsperson — wenigstens im Anfange der Experimente — die Ungenauigkeit ihrer Beobachtungen selbst verbessern. Das geschieht besonders dadurch, daß man zwei verschiedene

Digitized by Google

Reize, denen ſie eine gleiche Gefühlswirkung zugeſchrieben haben, nebeneinander oder vielmehr gleich nacheinander auf ſie einwirken läßt und ſie dann auffordert, anzugeben, ob ſie wirklich das gleiche Gefühl in ihnen erregen. Dieſe Methode der „Reizvergleichung" empfiehlt beſonders Max Brahn. Eine andere Methode zur Einübung der Verſuchsperſon nennt derſelbe Forſcher die „Reizausgleichungsmethode". Ihr Weſen beſteht darin, daß man nach der Erregung eines Gefühls die dieſem möglicherweiſe entgegengeſetzten Gefühle zu erzeugen ſucht und nun beobachtet, ob dadurch eine Schwächung des einen der beiden Gefühle oder gar eine Verdrängung des ſchwächeren Gefühls herbeigeführt wird. Zu dieſem Experiment eignen ſich beſonders Geruchsreize, wie Roſenöl und Kampfer oder Benzoe und Kampfer, bei welchen aus einer Miſchung von Luſt und Unluſt häufig ein völlig gleichgültiger Eindruck hervorgerufen werden kann. Durch dieſe beiden Methoden, die Reizvergleichung und die Reizausgleichung, laſſen ſich die beiden Gefühlsrichtungen „Luſt — Unluſt" und „Erregung — Beruhigung" feſtſtellen. Viel ſchwieriger ſtellt ſich die Sache bei der Gefühlsrichtung „Spannung — Löſung". Brahn hat intereſſante Verſuche mit dem Metronom vorgenommen. Bei ſehr langſamen, wie auch bei ſehr ſchnellen Metronomſchlägen ſtellte ſich der Übelſtand ein, daß ſich die Erregung der Spannung beimiſchte. „Beim erſten Schlage war" — nach Angabe der Verſuchsperſon — „eine Erſchütterung im Zwerchfell vorhanden; der zweite Schlag brachte eine gewiſſe Beruhigung, der dritte eine Erſchütterung, aber weniger ſtark, der vierte wirkte wie der zweite; der fünfte Schlag brachte wieder eine geringe Erſchütterung hervor, in der Hauptſache aber Spannung." Es bedurfte einer ſorgfältigen Einſtellung des Metronmos, um die Erregung fern zu halten. Jede Verſuchsperſon konnte nun genau die Zeit angeben, welche das Spannungsgefühl angehalten hatte. Zwiſchen dem Spannungs- und Erregungsgefühl iſt ein bedeutender Unterſchied, welcher darin beſteht, daß das Erregungsgefühl lange andauert, während das Spannungsgefühl periodiſch auftritt und an- und abſchwillt. Die Erregungsgefühle treten meiſt auch ſehr ſchnell, ja ſofort in voller Kraft ein, während ſich die Spannungsgefühle erſt allmählich entwickeln. Dr. Guſtav Wilhelm Störring hat einen eigenen Apparat konſtruiert, um den Einfluß der Gefühle auf die willkürlichen Muskeln zu meſſen. Er zeigt, daß Münſterberg bei ſeinen Verſuchen, die er an ſich ſelbſt anſtellte, und deren Ergebnis er in ſeinen „Beiträgen zur experimentellen Pſychologie" niedergelegt hat, weſentliche Fehler macht. Münſterberg hatte für ſeine Experimente zunächſt nur ein Lineal mit Zentimetereinteilung ſo mittels eines Hakens an ſeiner Weſte befeſtigt, daß es von der Mitte der Bruſt horizontal nach vorn abſtand. Dies Lineal hatte eine Länge von 60 cm. Es galt nun für ihn, bei geſchloſſenen Augen auf dem Lineal eine Strecke von 10 oder 20 cm abzutaſten und zwar einmal zentrifugal (alſo von der Bruſt nach außen) und das andere Mal zentripetal (alſo von außen dem Körper zugewandt) die Bewegung des Fingers auszuführen. Er fand dabei, daß in der Unluſt die Streckbewegungen weſentlich zu klein und die Beugebewegungen zu groß und umgekehrt in der Luſt die Beugebewegungen zu klein und die Streckbewegungen zu groß gemacht wurden. Da die genaue Beſchreibung des Störringſchen Apparats, welcher

Digitized by Google

die Fehler Münſterbergs, nämlich die Mitwirkung anderer Bewegungen als Beugen und Strecken, vermeidet, zu viel Raum in Anſpruch nehmen würde, will ich mich auf die Angabe der weſentlichſten Merkmale desſelben beſchränken. Der rechte Unterarm der Verſuchsperſon iſt auf einer Schale, welche leicht um ihre Achſe drehbar und in dem halbkreisförmigen Ausſchnitte einer maſſiven Holzſtütze angebracht iſt, aufgelagert. Die Hand liegt ausgeſtreckt auf einem Laufbrettchen, an welchem vorn ein Zeigeſtift angebracht iſt. Zwiſchen dem Zeige- und Mittelfinger ragt aus dem Laufbrettchen ein Stift hervor, welcher beim Gebrauche eine künſtliche Einrichtung in Bewegung ſetzt, die hinter dem Rücken der Verſuchsperſon durch einen langen Hebel die Aufzeichnung der Handbewegungen ausführt. Als Unterlage dient der Hand ein Brettchen mit einer Gradeinteilung. Es wurde eine Strecke von 10^0 zuerſt in der Flexion, dann in der Extenſion des Unterarmes eingeübt. Die Zeit der Bewegung wurde durch Metronomſchläge gleichmäßig erhalten. Die Bewegung wurde ſo eingeübt, daß ſie nach der Aufforderung „Jetzt!“ beim nächſten mit Klingelſchlag verbundenen Metronomſchlag einſetzte und beim folgenden mit Klingelſchlag verbundenen Metronomſchlag endete. Jeder zweite Metronomſchlag wurde von einem Klingelſchlage begleitet, während die Zeit am Metronom ſo eingeſtellt war, daß die Bewegung $1\,^1/_2$ Sekunden dauerte. Um einen unluſterzeugenden Geſchmacksreiz herzuſtellen, diente eine Kochſalzlöſung. Als luſterzeugenden Geſchmacksreiz benutzte er einen verdünnten Himbeerſaft. Während des Verſuchs mußte eine geringe Quantität der Löſung im Munde behalten werden. Das Ergebnis dieſer Experimente, welches in überſichtlichen Tabellen aufgezeichnet wurde, ergab das Gegenteil von dem, was die Verſuche Münſterbergs ergeben hatten, nämlich „bei Flexion für Luſt einen poſitiven konſtanten Fehler, für Unluſt bei Flexion einen negativen konſtanten Fehler, während derſelbe für Unluſt bei Extenſion wieder poſitiv wurde“. — Als beſonderes Feld ſeiner Forſchung hat ſich Dr. Störring „die Bedeutung der pathologiſchen Dämmerzuſtände für die normale Pſychologie“ erwählt.

Der bedeutendſte Forſcher auf dem Gebiete der experimentellen Gefühlslehre iſt — nächſt Wundt, dem Vater der experimentellen Pſychologie — wohl Max Brahn, ein Schüler Wundts. Während Störring mit ſeinem Apparate wie auch Moſſo mit ſeinem Ergographen die Wirkung der Gefühlsreize auf die willkürlichen Muskeln unterſuchten, ſchlägt Brahn andere Körperteile zur Unterſuchung vor, wie die Pupille des Auges und die Harnblaſe. Naturgemäß bietet die Beobachtung beider Organe große Schwierigkeiten; darum hat Brahn ſeine Forſchungen nur auf die Pulsveränderungen durch Gefühlsreize erſtreckt. Zur Meſſung der Pulsveränderungen dienen beſonders zwei ſehr ſinnreich konſtruierte Apparate, der Plethyſmograph und der Sphygmograph. Beide Apparate zeichnen gleichzeitig die Pulsveränderungen nach Höhe, Länge und Stärke auf. Dieſe Aufzeichnungen nennt man Pulskurven. „Während die plethyſmographiſche Kurve von der Ausdehnung abhängt, welche in einem gewiſſen Augenblicke alle Querſchnitte haben, welche die Pulswelle durchläuft, hängt die ſphygmographiſche Kurve allein vom An- und Abſchwellen der Arterie, d. h. von dem veränderten Blutdrucke ab.“ (Brahn) Letztere gehört alſo zu den Druckpulſen, während

Digitized by

erſtere zu den Volumenpulſen gehört. Max Brahn bedient ſich bei ſeinen experimentellen Unterſuchungen der Gefühlsveränderungen auf die Blutbewegung des Sphygmographen. In einem ſehr ruhigen, mäßig hellen Zimmer ſaß der Reagent (meiſtens Doktoren, Privatdozenten und Profeſſoren der Univerſität) auf einem weichen Stuhle. An der Schlagader des rechten Armes war der Sphygmograph befeſtigt und zwar ſo, daß der Apparat möglichſt ſtarke Ausſchläge gab. Dabei legte die Verſuchsperſon den Arm bei halbgebeugtem Ellenbogen auf ein Kiſſen, ſchloß die Augen und ſaß möglichſt unbeweglich da. Nun wurde durch den Apparat zunächſt eine Kurve bei völliger Ruhe der Verſuchsperſon aufgenommen. Das war eine „Ruhe- oder Normalkurve". Darauf ſchritt Brahn zur Aufnahme von „Gefühlskurven". Es waren Gehörsreize, wie auch Geruchs- und Geſchmacksreize, welche in ihrer Wirkung auf den Blutumlauf gemeſſen wurden. Bei Gehörsreizen benutzte er Stimmgabelklänge von etwa 256 – 2048 Schwingungen oder wenige Akkorde. Bei Gefühlsreizen durch den Geruch wurde eine Flaſche, deren oberer Rand mit dem Geruchsſtoff beſtrichen war, kürzere oder längere Zeit bei der Einatmung an der Naſe vorbeigeführt, während bei Geſchmacksreizen der Verſuchsperſon die betreffende Flüſſigkeit (Salzſäure, Quaſſiin, Himbeer- oder Zuckerwaſſer) in den etwas geöffneten Mund in Mundtemperatur aus einer Pipette eingeträufelt wurde. Die Flüſſigkeit wurde verſchluckt. Es wurde von jeder Verſuchsperſon nur eine Gefühlskurve von höchſtens 400 mm aufgenommen. Die Ergebniſſe ſeiner experimentellen Verſuche ſtellt Brahn in folgenden ſieben Schlußſätzen zuſammen:

„1. Die pſychologiſche Beobachtung zeigt, daß die Wundtſche Einteilung der Gefühle in drei Gefühlsrichtungen, der Luſt – Unluſt, Erregung – Beruhigung, Spannung – Löſung, völlig berechtigt iſt.

2. Schon unmerkliche Reize können eine Pulsveränderung erzeugen und zwar eine kleine Verlängerung des Pulſes.

3. Es ließen ſich unter dem Einfluß der verſchiedenartigſten Reize ſtets nur drei Formen paarweiſer Pulsveränderungen feſtſtellen. Sie entſprechen genau den drei Gefühlsformen, ſo daß man annehmen kann, es ſeien damit auch wirklich die beſtehenden Gefühlsrichtungen erſchöpft.

4. Der Luſt entſpricht Verlängerung und Erhöhung, der Unluſt Verkürzung und Erniedrigung des Pulſes. Der Erregung entſpricht Erhöhung, der Beruhigung Erniedrigung des Pulſes. Der Spannung entſpricht Verkürzung, der Löſung Verlängerung des Pulſes, beiden außerdem gegenſätzliche Veränderungen in der Dikrotie.

5. Die drei Gefühlsrichtungen unterſcheiden ſich in ihren Pulswirkungen ſo, daß zuerſt die Wirkungen von Erregung – Beruhigung, dann diejenigen von Luſt – Unluſt, zuletzt die von Spannung – Löſung auftreten.

6. In vielen Fällen entſpricht die Stärke der Pulsveränderungen der Intenſität des begleitenden Gefühls.

7. Die Erſcheinungen des Spannungsgefühls zeigen ein periodiſches Stärker- und Schwächerwerden, welches den Schwankungen der Aufmerkſamkeit entſpricht.

Empfehlenswerte Literatur über das Gefühl:

1. Max Brahn: „Experimentelle Beiträge zur Gefühlslehre." (Leipzig, Wilh. Engelmann.)
2. Wundt: „Grundzüge der physiologischen Psychologie."
3. Dr. Gustav Wilh. Störring: „Zur Lehre vom Einfluß der Gefühle auf die Vorstellungen und ihren Verlauf." (Leipzig, Wilh. Engelmann.)
4. Dr. F. M. Wendt: „Das wahre Wesen der Gefühle." (Wiesbaden, Emil Behrend.)
5. J. Hübener: „Das Gefühl." (Dresden, Bleyl & Kaemmerer.)
6. Dr. Joseph W. Nahlowsky: „Das Gefühlsleben." (Leipzig, Louis Pernitzsch.)
7. Joseph Jungmann: „Das Gemüt."

Vergangenheit und Gegenwart im Religionsunterrichte.

Von Georg Lorenz, Leipzig.

Infolge der historischen Betrachtungsweise der Bibel ist unser Verhältnis zu ihr selbst ein völlig anderes als früher geworden. Während die dogmatische Betrachtung verlangte, die Bibel als das von Gott zu den Menschen gesprochene Wort anzusehen und zu verehren, lehrt die historische Betrachtung: Die Bibel ist Menschenwort, sie ist eine Sammlung von religiöser Literatur. Und diese Literatur gehört ihrem Ursprunge nach der israelitisch-urchristlichen Zeit an, sie ist von Männern verfaßt, die an Bildung und Intelligenz ganz verschiedenartig waren. Ihr Wirklichkeitswert ist zum Teil recht gering, obgleich sie auch wertvolle Urkunden und gläubige Darstellungen enthält, die sittliche Qualität ist, aus der jeweiligen Zeit verstanden und einzelne Stellen ausgenommen, unantastbar, und in Bezug auf den religiösen Wert haben wir, wie das durch die bald ein Jahrtausend umfassende Zeit der Entstehung bedingt ist, zu unterscheiden zwischen einer großen Zahl ethisch-religiöser Schichten.

Mit der dogmatischen Betrachtungsweise der Bibel hängt eng zusammen der Glaube an eine übernatürliche Herkunft Jesu und einer wunderbaren Entstehung des Christentums. Die Historiker in der Bibelforschung — voran der große Tübinger Gelehrte Ferdinand Christian Bauer — behaupten, daß das Christentum seine Entstehung einem Entwicklungsprozesse zu verdanken habe, in dem das Lebenswerk Jesu ein Faktor neben vielen andern Faktoren ist.

Damit haben sich diese Forscher von dem bis in die neueste Zeit auch in der evangelischen Kirche geltenden katholischen Grundsatz von der Herrschaft des Dogmas über die Geschichte losgemacht.

Selbstverständlich hat die historische Methode sich auch mit der Person und Lehre Jesu beschäftigt. Mit feinem Verständnis hat man das durch die Kultur seines Volkes und seiner Zeit Bedingte, das Asketisch-Rigoristische, kurz das Vergängliche von dem ewig Bleibenden zu scheiden gewußt. Das Wesentlichste, das eine ewige Wahrheit Bergende der Lehre Jesu zeigt uns einer seiner Aussprüche: „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und ginge seiner Seele verlustig?" Hier ist deutlich genug gesagt, daß die Bestimmung des Menschen die Entfaltung eines persönlichen Lebens, einer sittlichen Persönlichkeit ist, die in dem Willen zum Guten, in

der Betätigung dessen, was sie als wahr erkannt hat, ihre höchste Aufgabe sieht. Und unsere Zeit hat die Eigentümlichkeit, daß sich die Menschen nicht sklavisch an die Überlieferung längst vergangener Zeiten binden, sondern prüfen und das wählen, was ihnen religiös wahr ist, daß sie sich gewissermaßen eine eigene Religion schaffen.

Es wäre deshalb nicht verwunderlich, daß sich der Wunsch nach einer, dem natürlichen Empfinden entsprechenden Wandlung im Religionsunterrichte regte. Ja da durch die ungeheuern Fortschritte in der Wissenschaft ehemalige Glaubenssätze umgestoßen worden sind, das Gesetz der Entwicklung gefunden und zur Evidenz bewiesen ist und so ganz andere, weitausschauende Ziele gesteckt worden sind, kann und muß man mit vollem Recht verlangen, daß die Religion nicht im Widerspruch mit der gesamten Bildung bleiben und gelehrt werden darf. Und im Zusammenhange damit hat man einsehen gelernt, daß die Religion das Keuscheste und Zarteste des Menschen ist, das sich nicht in kultische Formen zwingen läßt, sondern als ein Geheimnis im Innersten des Herzens wohnt, sich aber trotzdem als eine Macht erweist, die alle Widerstände — mögen sie kommen, woher sie wollen — zu besiegen imstande ist.

Daß eine solche Neugestaltung des Religionsunterrichts eine längere Zeit beansprucht, ist ohne weiteres einzusehen. Gilt es doch mit andern Mitteln, auf einem andern Wege zu dem im großen und ganzen gleichen Ziele zu gelangen, wie es die auf orthodoxer Grundlage ruhende Methode des religiösen Unterrichts zu erreichen strebt: einer sittlich-religiösen Bildung. Wie auseinandergehend in dieser Beziehung die Meinungen sind, lehren uns, um nur einiges anzuführen, die Widersprüche, die sich ergeben aus dem Für und Wider der Simultanschule, die Bremer Denkschrift und die verschiedenen teilweisen Zustimmungen und ihre Gegnerschaft, die Bestrebungen der Herbart-Zillerianer, die Ausführungen von Max Paul (Für Herz und Gemüt der Kleinen), und Else Zurhellen-Pfleiderer und Otto Zurhellen (Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?) und in den Anregungen von Hermann Pfeifer.

Eins ist ohne weiteres aus allen trotz ihrer Verschiedenartigkeit zu erkennen. Alle sind sich der Schwierigkeit ihrer Aufgabe bewußt, alle wissen, daß das wirkliche Ziel in der Volksschule keineswegs erreicht, sondern nur angebahnt werden kann; denn sittlich-religiöse Persönlichkeiten kann nur das Leben selbst bilden; nur durch Selbsterziehung, nur durch Auswirkung eines eigenen neuen Innenlebens ist das möglich. Das einzig Erreichbare ist, daß man die Kinder zum Verständnis sittlicher Verhältnisse — wenn auch zunächst nur einfacher — bringt und sie dadurch zum selbständigen sittlichen Denken anregt; denn dadurch wird auch das Kind auf den Wert der Seele hingewiesen. Die besten Mittel aber, Reinheit der Seele und mit ihr die Tiefe und Wärme des Seelenlebens als das Wünschenswerteste, das Beglückendste darzustellen, hat offenbar Pfeifer gewählt in seiner Behandlung der Bergpredigt und des 1. und 3. Hauptstückes. Es sind die besten Mittel, weil es die natürlichsten sind; denn „mit heimatlichen und gegenwärtigen Verhältnissen, ganz besonders aber mit den Erlebnissen und Anliegen, Erfahrungen und Anschauungen der Kinder" hat er die sittlichen Gedanken

verbunden. Und die Religion des Kindes kann zunächst nur darin bestehen, daß es — wie Professor Dr. Arnold Meyer in einem Vortrage sagt — „zunächst seine Eltern und seine Hausgenossen und die täglichen Erlebnisse des Hauses und des eigenen Lebens in religiöser Weise erfährt." Ehrfurcht vor Gott, Vertrauen und Liebe zu Gott und Dankbarkeit gegen Gott kann das Kind nur lernen, wenn es Ehrfurcht vor den Eltern, wenn es Vertrauen und Liebe zu ihnen gewinnt und Dankbarkeit gegen sie empfinden lernt. Und opferfreudige Liebe, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, kurz alle christlichen Tugenden werden Kinder erst dann richtig einschätzen und als aneignenswert empfinden, wenn man sie mit dem Verhältnis der Kinder zu ihrer Umgebung zu verknüpfen versteht.

Wie ist aber der Religionsunterricht erteilt worden, und wie wird er hier und da noch erteilt? In einer abstrakten Weise, die den Kindern keine Anknüpfungspunkte bietet, in einer dogmatischen Form, die die Kinder mehr abstößt als anzieht. Begriffe wie Sünde, Schuld, Reue, Buße, Gnade, Vergebung spielten eine große, wenn nicht die Hauptrolle. Man frage sich aber einmal, ob dadurch ein Gewinn für das Seelenleben des Kindes herausspringt, ob dadurch wertvolle religiöse Empfindungen und Gefühle erzeugt werden. Ich meine, das Ergebnis ist Mutlosigkeit, Mangel an Selbstvertrauen, ein Sichgehenlassen, Interesselosigkeit. „Wie töricht sind doch die tausendfältigen Erzieher gewesen und sind es noch" sagt der schon erwähnte Professor Meyer, „welche da meinen, die tiefe Erfahrung, welche biblische Männer ausgesprochen haben, was die Kirche in eine feste Form gebracht hat, was erwachsene Männer in der Kirche als den besten Ausdruck ihres Glaubens aufgestellt haben, nun unvermittelt den kleinen Kindern als schwere Last auf die Schultern legen zu können. Hier ist unendlich viel gesündigt worden und wird noch jeden Tag gesündigt. Es entsteht nicht allein der Schaden, daß den Kindern die Religion nimmermehr eingeht, sondern der viel größere Schaden, daß man ihnen die Religion für alle Zeiten verleidet und sie nichts mehr davon wissen wollen. . . . Die Religion wird ihnen zu einer Tretmühle, zu einer langweiligen, abgebrauchten Sache, und sie sind froh, wenn sie beim Verlassen des Unterrichts und der Schule dieses Zeug alles hinter sich werfen können." [1])

Auch Professor Friedrich Paulsen in Berlin verhält sich dem dogmatischen Verfahren gegenüber völlig ablehnend. Er hält es für unverständlich, „wie unsere Zeit mit so großer Seelenruhe an einem Lehrsystem festhalten konnte, das, vor vielen Jahrhunderten entstanden, in so vielen Punkten im entschiedenen Gegensatz zu Tatsachen und Vorstellungen steht, die in unserer Zeit außerhalb der Schule und Kirche für feststehend gelten. Es ist ja für niemand . . . ein Geheimnis, daß sehr vieles von dem, was der bisherige Unterricht Lehrer und Schüler für buchstäbliche Wahrheit anzunehmen verpflichtet, . . . nirgends in der Welt mehr dafür gilt, auch nicht bei den Schul- und Ministerialräten, die als Revisoren auf Korrektheit der Lehre halten." Er erinnert dann daran, daß die großen Dichter und Denker

[1]) Praktische Fragen des modernen Christentums. Fünf religionswissenschaftliche Vorträge, herausgegeben von Prof. Dr. Heinrich Gefken. Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig 1907. S. 53, 54, 60.

unſers klaſſiſchen Zeitalters, unſere philologiſch-hiſtoriſchen und unſere naturwiſſenſchaftlichen Forſcher dem dogmatiſchen Lehrgehalte unſers Bekenntniſſes, dem ganzen kirchlichen Lehrſyſtem völlig entfremdet ſind, und wie eine ganze und vielgeleſene Literatur mit aller Offenheit ſich vom alten Glauben losſagt, wie ſie „die Verlogenheit und die innere Fäulnis der Zeit analyſiert und dem Leſer zu mikroſkopiſcher Schau darbietet“ und daß daran „der Zwieſpalt zwiſchen dem, was wir wirklich denken und glauben, und dem, was wir im kirchlichen und ſchulmäßigen Unterricht die Jugend zu glauben oder zu ſagen anhalten, hieran mit ſchuld iſt.“ [1]) Der größte Schaden aber zeigt ſich erſt, wenn die Differenzen zwiſchen der in der Schule gelehrten Religion und dem Leben in dem Einzelnen zu einer Kriſis führen, deren Ende in den ſeltenſten Fällen dem kirchlichen Glauben zuführt. Gar mancher geht dabei zu Grunde; denn mit dem kirchlichen Glauben entledigt er ſich vielfach auch der Moral.

Die Herbart-Zillerianer haben nun verſucht, die Abſtraktheiten möglichſt zu umgehen, und auf der Stufe der Aſſociation verlangen ſie Beiſpiele aus dem Leben und dem Wiſſensgebiete der Kinder, die dem in der Syntheſe behandelten Stoffe ähnlich ſind. Aber doch iſt ihnen die Vergangenheit die Hauptſache, und das Gegenwartsleben wird nur ſoweit berückſichtigt, als es zur Klärung des fremden Bildes dient. Dadurch bleiben ſie „Schleppenträger fremder Zeiten“, die niemals eigenes ſittlich-religiöſes Leben zu bereiten imſtande ſind, und das Endergebnis iſt „Wiſſen ſtatt Überzeugung, Gelehrſamkeit ſtatt perſönlichen Lebens“. Eucken nennt es einen „entnervenden Hiſtorismus, der die Kraft des geiſtigen Lebens herabdrückt“ und der „durch Entwicklung eines neuen Lebenstypus zu überwinden“ iſt. [2])

In den letzten Jahren ſind nun Verſuche gemacht worden, das Gegenwartsleben in anderer Weiſe mit den bibliſchen Erzählungen zu verknüpfen. Man hat gewiſſermaßen die bibliſchen Geſchichten in die Gegenwart überſetzt, ſcheinbar ähnlich der Weiſe Uhdes, der ſeine bibliſchen Geſtalten mit heimatlichen Gewändern bekleidet und in heimatliche Gegenden ſtellt. Was aber der Künſtler getan hat, iſt im Grunde genommen etwas ganz anderes, als was jene tun. Der Maler will uns mit ſeiner tief und ſchlicht empfundenen Darſtellung wegziehen von dem Fremden, nicht nur von den orientaliſchen Äußerlichkeiten, ſondern hauptſächlich von der orientaliſchen Anſchauung, der orientaliſchen Denkweiſe und will uns ſagen: ein Jeſus von heute nimmt, wie der vor bald 2000 Jahren, Rückſicht auf ſeine und ſeines Ortes Umgebung, auf ſeines Volkes Art und Sitte, auf den derzeitigen Kulturſtand. Wie weit davon entfernt ſind doch da jene, die uns zeigen wollen, wie man den Kleinen bibliſche Geſchichten erzählt. Sie treiben zu einem nicht geringen Teile Mummenſchanz, und was ſie bieten iſt etwas Romanhaftes, eine allgemeine Verwäſſerung.

In ganz anderer Weiſe aber verfährt Hermann Pfeifer. Er iſt gleichſam ein Uhde auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. In ſeinem neueſten Werke

[1]) Syſtem der Ethik von Friedrich Paulſen. 2. Bd. 7. u. 8. Aufl. Stuttgart u. Berlin 1906. Cotta'ſche Buchhandlung. S. 247–249.

[2]) Hauptprobleme der Religionsphiloſophie der Gegenwart. Rudolf Eucken. 2. Aufl. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard 1907. S. 62.

(Ethik in der Volksschule. Die Bergpredigt nach Matthäus und das 1. und 3. Hauptstück. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung 1907.) sagt er in der Anmerkung auf Seite 31: „Nicht das, was der Herr seinen Zeitgenossen zu sagen hatte, darf im Mittelpunkte unserer Unterweisung stehen, sondern das, was er uns Kindern des 20. Jahrhunderts zu sagen hat." Und da er dem dem Evangelium zu Grunde liegenden Gedanken, daß das Göttliche nur in dem Sittlichen seine Sphäre auf Erden hat, zu seinem Rechte verhelfen will, zeigt er, welch eine reiche Fülle von ethisch-religiösen Gedanken das Gegenwartsleben für die Kinder birgt. Und das Leben ist und wird ihnen verständlich, weil sie selbst mitten darin stehen. Was haben Kinder nicht alles schon erlebt? — Viel Schönes, aber auch manches Häßliche. Darum verlangt Pfeifer mit Recht beides zum Gegenstand der Besprechung mit Kindern. Selbstverständlich nimmt das erstere den breitesten Raum ein. Wenn er auch das letztere in gebührender Weise berücksichtigt, so muß man ihm dafür Dank wissen. Es ist erklärlich, daß sich mancher Lehrer scheut, über die Gebrechen des Familienlebens, der Gesellschaft, der Zeit im Unterrichte zu sprechen, aber wer da weiß, daß auch Kinder schon die Nöte des Lebens, die in Trunksucht, Putzsucht, Verschwendung, Sinnlichkeit ihren Grund haben, erfahren, wer selbst einen Einblick in die Familien seiner Schüler gewonnen und solche Notstände entdeckt hat, der wird es als wahrheitsliebender Mensch für seine Gewissenspflicht halten, in taktvoller Weise darüber zu reden. Verfasser dieses Artikels hatte vor einigen Jahren in seiner Klasse ein Mädchen, das zeitweilig recht gedrückt war. Es stellte sich heraus, daß das trostlose Verhältnis der Eltern zu einander die Ursache war, und erschreckend war der Haß dieses Kindes gegen den leiblichen Vater, der offenbar die Hauptschuld trug. Es war dem Mädchen selbst in Gegenwart des Lehrers nicht möglich, dem Vater einen freundlichen Blick, ein freundliches Wort zu gönnen, und selbst die Mutter war nicht imstande, das Kind zu einem andern Verhalten zu bringen. Wie herzlich, wie freundlich aber konnte das Kind den Personen gegenüber sein und war es auch, von denen es Liebes und Gutes erfahren hatte. Manche Klassenschwester des Mädchens kannte das Elend, und aus ihrem Verhalten sah man den innigen Anteil, den sie an dem Geschick der Unglücklichen nahmen. Sollte nun der Lehrer, wenn er vom Familienleben, von den Pflichten der Kinder den Eltern gegenüber und umgekehrt redet, nur vom guten und nicht auch vom schlechten Familiengeiste recht eindringlich sprechen? Sollte er nicht, wie es Pfeifer tut (Seite 102 und 103), die Kinder anhalten, auch bei einem sündhaften Vater auszuharren, ihm zu dienen, zu helfen, zu gehorchen, solange und soweit er nichts Sündhaftes von ihnen begehrt, ihn trotz seiner Mängel zu ehren? Sollte er nicht mit Pfeifer sagen: „Wißt ihr von einer, daß es um ihren Vater nicht gut steht, so sprecht nicht davon und zieht sie um Gottes willen nicht damit auf. Jedes rechte Kind spricht gern von den Vorzügen seiner Eltern. . . . Nun denkt euch die armen Kinder, die einen verlorenen, verachteten Vater haben. Auch sie möchten gern von den Vorzügen ihres Vaters reden, und — sie können es nicht. Wie wehe muß das tun! Wie wehe muß es aber erst tun, wenn im Beisein dieser Ärmsten von den Verfehlungen ihres Vaters gesprochen wird! Habt also Erbarmen mit diesen

Digitized by Google

Kindern. Wenn ihr sie an die Mängel ihrer Eltern erinnert, so ist das ebenso roh, als wenn ihr einen Verwundeten auf seine Wunden schlagt oder die Wunden ihm aufreißt." — Man höre einmal, wie die eigenen Kinder über die Notstände in andern Familien reden, man beobachte, wie Kinder die Tagesneuigkeiten lesen und beurteilen, dann wird man auch Beispiele von den Sorgenschwestern, dem Stammtisch, der Ehe usw. nicht zu den den Kindern fernliegenden zählen. Und dem Lehrer gesiemt es, solche den Kindern bekannte Fehler, Vergehen und Laster schonungslos aufzudecken und nicht zu übergehen. Wie könnte ein Lehrer Kindern die Art, die starke Persönlichkeit Jesu, sein Eifern, seinen Zorn gegen die Schriftgelehrten, die Heuchler verständlich machen, wenn er selbst einem Versuchungssysteme huldigte, das nicht nur seiner Wahrhaftigkeit einen Schlag ins Gesicht versetzte, sondern auch dem Geiste des Heilandes nicht entspräche!

Es ist darum unverständlich, wenn in einer Besprechung des Pfeiferschen Buches gesagt wird: „Es erscheint uns pädagogisch nicht gut, den Schulkindern, die vor den Toren des Lebens stehen, alle möglichen Fehler, Vergehen und Laster schonungslos aufzudecken. Wie bodenlos schlecht und vom göttlichen Ebenbilde entfernt sind doch die Menschen! möchte man bei der Lektüre des Buches ausrufen. Ist nun aber diese Erkenntnis der Zweck des Religionsunterrichts? Das Positive, Liebe und Eifer zum Guten, nicht das Negative, Abscheu vor Schlechtem, muß die hauptsäche bleiben." Daß es den hiesigen Kritikern mit ihrer Behauptung nicht völlig ernst ist, geben sie im folgenden Satze zu: „Doch räumen wir gern ein, daß diese Einwendungen gegen den Lehrton dem lebendigen, engreifenden und begeisternden Worte des Lehrers gegenüber vielleicht nicht so scharf aufrecht erhalten werden könnten, wie gegenüber dem kalten gedruckten Niederschlag." Pfeifer hat nicht alle möglichen Fehler, Vergehen und Laster und diese nicht schonungslos aufgedeckt. Auch bei ihm ist das Positive, Liebe und Eifer zum Guten, die Hauptsache. Man lese nur einmal die Ausführungen über das 3. und 4. Gebot und das, was er am Schlusse seines Buches über das 1. Hauptstück schreibt: „Die 10 Gebote wollen und sollen nicht dem Menschen eine Last auferlegen, die Freiheit rauben, ihn in Angst jagen, ihm seine Unfähigkeit zum Guten zu Gemüte führen usw., sondern sie wollen ihm den Weg zeigen zum Aufwärts- und Vorwärtskommen, den Weg zur Vollkommenheit und Menschenwürde, den Weg zum Glück." Und Pfeifer sollte dadurch das Ziel zu erreichen suchen, daß er in der Hauptsache Abscheu vor Schlechtem erregt? — Doch genug davon.

Einen gewaltigen Fortschritt bedeutet das Pfeifersche Werk auch nach der Seite, daß es von der sogenannten, in Worten geprägten Religion nicht viel spricht. Sein Wert ist aufgebaut auf den Grundgedanken des Evangeliums: Sittlichkeit ist die neue Gesinnung, zu der uns Jesus erziehen will. Sie aber kann nur erreicht werden durch innere Umkehr, die zugleich auch die alte Sehnsucht der Menschheit, zu wie Gott zu werden, und die durch Jesus in so wunderbarer Weise zur Grundlage der höchsten sittlichen Forderung gemacht worden ist, verwirklichen hilft. Man lese einmal Pfeifers Ausführungen über Matth. 5, 7: Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen. Mit seinem Verständnis für den innern

Digitized by Google

Zusammenhang der Bergpredigt weist er nach, wie in dieser Seligpreisung Barmherzigkeit aufs allerinnigste mit der Feindesliebe verbunden ist. Er zeigt, wie der barmherzige Samariter im Gleichnis „nicht nur barmherzig, sondern auch großmütig und human oder echt menschlich und menschenwürdig handelt. Und indem er so handelt, handelt er so wie der Vater im Himmel, göttlich." Er fährt dann fort: „In der Barmherzigkeit nach dem Sinne der Bergpredigt handelt es sich also um etwas Herrliches und Erhabenes, nicht um ein bloßes Mitleid und Mitgefühl. Wir verstehen nun, warum die Barmherzigkeit in der Reihe der Seligpreisungen umrahmt ist vom Hunger und Durst nach Gerechtigkeit auf der einen und vom reinen Herzen und Schauen Gottes auf der andern Seite." (Seite 143 u. 144).

Noch eine ganze Reihe von Vorzügen, von Fortschritten des Pfeiferschen Buches, der Pfeiferschen Art ließen sich anführen, z. B. seine schönen und neuen Gedanken bei Behandlung der Gebote, seine schöne Besprechung des 3. Hauptstücks.

Und was will und wird er durch seinen religiösen Unterricht erreichen? Ein keusches Sich-Entfalten des Seelenlebens, das versuchen wird, sich freizumachen von Selbstsucht, das sich willig in den Dienst des Nächsten stellen wird, und das sich bemühen wird, das Gute aus Wohlgefallen an demselben zu tun.

Wundt sagt: „Die Frage nach Form und Inhalt des religiösen Unterrichts ist eine umso wichtigere, als sie längst keine partikulare, etwa auf gewisse höhere Gesellschaftskreise beschränkte mehr ist, sondern als es sich heute vor allem darum handelt, auf welchem Wege der großen Masse des Volkes die religiöse und mit ihr die von der Religion gepflegte ideale sittliche Gesinnung erhalten und, wo sie verloren gegangen, wiedergewonnen werden kann." Die Pfeiferschе Art des Unterrichts ist nach Form und Inhalt dazu angetan, das angedeutete Ziel zu erreichen. Denn er erblickt das Wesentliche einer religiösen Erziehung „in dem unvergänglichen und jeder Bildungsstufe gleich wertvollen Kern der christlichen Lebensanschauung, nicht in ihren dogmatischen Umhüllungen, die, einmal verloren gegangen, nicht willkürlich erneuert werden können". (Wundt, Ethik, 3. Auflage, 2. Band, S. 340 und 342).

Umschau.

Es ist ein gewaltiger Kampf entbrannt, den aufmerksame Beobachter unseres Schullebens allerdings vorausahnten und vorausſagten, der Kampf zwischen Lehrer und Rektor. Freilich hat niemand gedacht, daß er so bald ausgefochten werden würde. Dieser Kampf ist aufgenommen worden durch die Gründung des „Deutschen Klassenlehrervereins", der sich als das notwendige Gegenstück zum „Preußischen Rektorenverein" darstellt. Keiner von beiden Vereinen verdient unsere Sympathien, denn hier wie dort sind die Mitglieder Leute, die aus der Reihe tanzen und dadurch die Geschlossenheit des Vereinslebens schwer gefährden; aber gerechterweise muß doch gesagt werden: Die Rektoren haben zuerst angefangen den Reigen zu stören, sodaß sich die Gründung des Klassenlehrervereins nur als eine natürliche Folge des Vorgehens der Rektoren erweist. Die Ziele des Preußischen Rektoren-

vereins, der anfangs ein Blümchen war, das im verborgenen blühte, sind besonders in der letzten Zeit sehr klar hervorgetreten in dem Verhalten desselben im Kampfe um das preußische Schulunterhaltungsgesetz und in den von ihm aufgestellten Forderungen, die Besoldung der Rektoren betreffend. Die Bestrebungen des genannten Vereins charakterisieren sich als rücksichtslose Verfolgung eigennütziger Ziele, die mit einer bedauerlichen Verkennung der Entwicklungsbedingungen für unser Volksschulwesen Hand in Hand geht. Jeder der beiden Vereine hat sich sein „Organ" geschaffen, der Rektorenverein in der „Schulpflege", der Klassenlehrerverein im „Klassenlehrer".

Es ist nicht zu bezweifeln, daß der entbrannte Kampf die nachteiligsten Folgen für das Vereinswesen haben kann, und die „Pädagogische Zeitung" hat denn auch in einem Artikel von Pretzel Stellung zu der Angelegenheit genommen. Bemerkenswert ist an dem Artikel die Schärfe, mit der sich der Verfasser besonders gegen den Klassenlehrerverein wendet, während der Rektorenverein, dessen Sünden ja auch aufgezählt werden, bedeutend glimpflicher behandelt wird. Auf die tiefer liegenden Ursachen, die zu so weitgehenden Differenzen zwischen Rektoren und Lehrerschaft geführt haben, geht der Artikel nicht ein. Diese Differenzen sind aber auch dort vorhanden, wo sich die Beteiligten noch nicht korporiert haben, oder wo es nur auf Seite der Rektoren geschehen ist. Daß man die Gefahr für das preußische Lehrervereinswesen auch bei der Zentralleitung nicht gering einschätzt, geht daraus hervor, daß der Gesamtvorstand des Preußischen Lehrervereins in einer außerordentlichen Vorstandssitzung auf Antrag des Rheinischen Provinziallehrervereins Stellung zu der durch die Tätigkeit des Rektoren- und Klassenlehrervereins geschaffenen Sachlage genommen hat. Es wurde von ihm folgende Resolution gefaßt: „Der Vorstand des Preußischen Lehrervereins bedauert das Vorhandensein von Sonderorganisationen im Lehrerstand, wie sie in dem Rektorenverein und in dem kürzlich gegründeten Klassenlehrerverein vorliegen. Er ist der Überzeugung, daß der Beschluß des Preußischen Rektorenvereins, betreffend das Verhältnis des Einkommens der Rektoren zu dem der Lehrer und Äußerungen, wie die des Vorsitzenden dieses Vereins in Königsberg, geeignet sind, diejenigen Mitglieder des Lehrerstandes, die nicht Rektoren sind, zu verletzen, dadurch das so notwendige Einvernehmen zwischen Schulleitern und Lehrern zu stören und unser Vereinswesen zu schädigen, und daß ferner die Bildung des Klassenlehrervereins und dessen Wirksamkeit ebenfalls geeignet sind, die bereits in weiten Kreisen der Lehrerschaft vorhandene Mißstimmung zu verschärfen und die Gefahr der Zersplitterung unseres Vereinswesens zu vergrößern. Der Vorstand erwartet, das alle Mitglieder des Preußischen Lehrervereins dahin wirken, daß ein auf Achtung und Vertrauen gegründetes Verhältnis zwischen Schulleitern und Lehrern hergestellt werde. Der Vorstand behält sich vor, zu geeigneter Zeit Schritte zu tun, daß eine dem Beschlusse des Rektorenvereins entsprechende Bestimmung nicht in das Besoldungsgesetz aufgenommen werde." Diese Resolution wird schwerlich die gewünschte Wirkung hervorbringen, denn sie umgeht die Schwierigkeiten, indem auch sie die tieferliegenden Ursachen der Gegnerschaft nicht berücksichtigt und auf das amtliche Verhältnis zwischen Lehrer und Rektor nicht eingeht.

Die Resolution sagt ganz richtig, daß in weiten Kreisen eine Mißstimmung vorhanden ist. Diese Mißstimmung ist sogar in einem viel größeren Umfange vorhanden, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist, und diese Mißstimmung ist begründet. Es gibt nicht wenig Lehrer, die, wenn die Forderung nach allgemeiner Durchführung der Fachaufsicht nicht eine Ehrensache der Lehrerschaft wäre, von dieser Forderung abstehen würden, weil sie die Fachaufsicht, wie sie gegenwärtig vielfach ausgeübt wird, für schädlicher halten als die Herrschaft des Krummstabes. Ich stimme mit diesen Anschauungen nicht überein, weil ich der Meinung bin, daß sich die richtige Form der Fachaufsicht sehr bald durchsetzen wird, wenn sie nur erst allgemein eingeführt ist. Eine andere Art der Fachaufsicht als die heute vielfach geübte, die den Lehrer einfach zum Handlanger erniedrigt, ist allerdings nötig, wenn sie der Schule die Vorteile gewähren soll, die man mit Recht von ihr erwartet. Es gibt für mich keinen Zweifel, daß die Entwickelung unserer Schule zu einer Lernschule in Reinkultur und die Herrschaft des Bureaukratismus in der Schule zu einem wesentlichen Teile die Folgen unserer heutigen Fachaufsicht sind.

Bestrebungen, wie sie im Rektoren- und Klassenlehrerverein in die Erscheinung treten, sind immer in realen Verhältnissen begründet. Ein großer Teil der Rektoren und Direktoren fühlt sich nicht mehr als Glied unseres Standes, er fühlt sich vielmehr als Aufsichtsbeamter; sein Streben geht dahin, immer weitgehendere Aufsichtsbefugnisse sich zu erwerben und sie gesetzlich festlegen zu lassen. Auch im außeramtlichen Verkehr kommt das zum Ausdruck. Der Rektor dieser Art rechnet sich zu einer anderen sozialen Schicht. Der Stammtisch mancher Kleinstadt kann davon erzählen. Wie könnte bei uns in Deutschland, dem klassischen Lande des Vorgesetztendünkels auch ein Vorgesetzter mit seinem Untergebenen auf gleichem Fuße verkehren? Diese Vorgesetzten erteilen keine Ratschläge, wie es vielleicht manchmal erwünscht ist, sondern sie geben Anweisungen, sie treffen Anordnungen. Nun gibt es aber keinen Beruf, der in seiner wertvollsten Entfaltung so wenig Anordnungen verträgt als der des Lehrers, daher kommt es, daß sich jede charaktervolle Lehrerpersönlichkeit dagegen aufbäumen muß. Das verlangt nicht in erster Linie die Rücksicht auf die eigene Persönlichkeit, sondern die Rücksicht auf den Beruf. Daß dem so ist, beweist nicht nur die Erfahrung einer ungezählten Menge von Lehrern, sondern auch ein Artikel im Rektorenblatt, in der „Schulpflege". Dieser Artikel, „Halt vor der Person", von A. Wieland, charachterisiert die ganze Art der heutigen Fachaufsicht, wie sie vielfach von den Rektoren ausgeübt wird, ungewollt in so trefflicher Weise, daß ich mir nicht versagen kann, näher darauf einzugehen. Nachdem der Verfasser versucht hat, die Forderung der Lehrerschaft, die Lehrerpersönlichkeit im Interesse der Schule zu berücksichtigen in der Form „Halt vor der Person!" als Schlagwort zu brandmarken, spricht er in einer nichts weniger als gründlichen Weise darüber, vor welcher Person der Rektor Halt machen soll. Selbstverständlich kommt er zu dem Schluß, das geht nicht. Nun wollen wir ihn selbst sprechen lassen: „Als ich ins Rektorat eintrat, sprach ich mit meinem Freunde Engelien über den Dienst. Er sagte: ‚Ich bekümmere mich um die Arbeit der Lehrer garnicht: sie sind ja alle geprüfte,

angestellte, bestätigte und vereidete Beamte, haben den Lehrplan und ihr Pensum und wissen, was sie zu tun haben. Aber bei der Versetzung nehme ich es genau!' Das klang mir so einleuchtend, das ich bei mir sagte: ‚Der Kerl hat Recht!' Ich machte es ebenso. Aber als ich es am Semesterschluß mit der Versetzungsprüfung genau nehmen wollte, da — war nichts zu nehmen! und ich sagte: das war ein Irrtum, ein Trugschluß! Das soll mir nicht wieder passieren! Hätte ich mich von vornherein um die Arbeit gekümmert, so wäre nun etwas zu nehmen. Ich kümmerte mich von da ab sehr eingehend um alle Arbeit in der Schule." Es ist jedem Leser klar: Der Mann verlangte Ergebnisse, präsentes Wissen am Semesterschluß, und dieses für ihn wichtigste Ergebnis war nicht vorhanden. Die Lehrer waren offenbar entweder faul gewesen, oder sie hatten ihre Sache nicht verstanden. Wie aus dem folgenden hervorgeht, war wohl das letztere der Fall gewesen. Nun tritt die strenge Kontrolle ein, nun wird der Schule im ganzen und jeder Klasse im einzelnen der Stempel des eigenen Geistes aufgedrückt. „Ich trat in eine Klasse des zweiten Schuljahres, wo die Kinder die ersten Anfänge der Grammatik lernen sollten. Eine junge Anfängerin stand kerzengerade (so eine Unverschämtheit! D. D.) vor der Klasse und las den kleinen Kindern aus einem gedruckten Heftchen vor: ‚Erstens. Dingwörter oder Substantiva. Es gibt zweierlei Dingwörter, konkrete und abstrakte. Konkrete Dingwörter sind solche, welche wirkliche Dinge bezeichnen, z. B. Baum. Abstrakte Dingwörter sind solche, welche nicht wirkliche Dinge bezeichnen, sondern nur gedachte, z. B. Sünde. Sünde gibt es nicht, das denken wir uns bloß.' Hier unterbrach ich sie und sagte: ‚Fräulein, das Heftchen nehmen sie mal mit nach Hause und bringen es nie wieder in die Schule! Wir gehen immer von der lebendigen Sprache aus. Hören Sie zu!' Nun zergliederte ich zwei für die Klasse passende Sätze und sagte: ‚So machen Sie es nun immer!' Sie streckte mir beide Hände entgegen und sagte: ‚Herr Rektor, ich danke Ihnen von Herzen; nun weiß ich doch was ich machen soll und wie ich's machen soll!'" Hier steht mein Geist voll Ehrfurcht still! Ich weiß nicht, worüber ich mehr staunen soll, über das Lehrgeschick des Herrn Rektors oder das Wunder der Sehendwerdung der jungen Anfängerin, die bis dahin mit Blindheit geschlagen war, oder über die wegwerfende Behandlung, die der Herr Rektor der Lehrerin vor der Klasse zu teil werden läßt. Mich interessiert hier allein die Behandlung, die die Lehrerin erfahren hat, und die kann ich mir ungeeigneter nicht denken. Diese Art der Behandlung seitens der mit der Fachaufsicht betrauten Personen ist es, die den Widerspruch gegen sie hervorruft, denn sie ist es, die die Persönlichkeit vernichtet. Die Kinder dieser Klasse wußten von dieser Belehrung an, daß eine Null vor ihnen stand, daß der Rektor derjenige war, der für sie dachte: „Die sagte nie: Der Rektor muß weg, sondern kam öfters und fragte: Wie soll ich dieses oder jenes machen? Was hätte sie ohne den Rektor wohl noch angefangen mit den kleinen Kindern und den abstrakten Subjektiva? ... Darum ist es notwendig, daß der Rektor gleichsam als konzentrierte Einsicht und Erfahrung dem Anfänger an die Seite tritt und ihn vor Dummheiten bewahrt." Konzentrierte Einsicht und Erfahrung! Alle Achtung vor dieser Selbsteinschätzung. Unter diesen Umständen ist der

Digitized by Google

Beschluß des Direktorenvereins, ein Grundgehalt, das um 100% höher ist als das der Lehrer, zu fordern, ein bisher noch nicht genügend gewürdigter Beweis von Bescheidenheit. Es scheint beinahe, als ob die konzentrierte Einsicht und Erfahrung mit dem Amte verbunden sein soll. Leider stimmt diese Anschauung nicht in allen Stücken mit den Erfahrungen der Lehrer überein, denn es gibt Rektoren und Direktoren, in denen alles andere eher konzentriert ist als pädagogische Einsicht und Erfahrung. Auch wir könnten mit Beispielen dienen. Aber hören wir Herrn Wieland weiter: „So notwendig der Rektor für den Anfänger ist, so gut ist er für den alten Gedienten. Gleichzeitig mit jenem Fräulein arbeitete an der Schule ein schon erfahrener Kollege, ein Muster von Gewissenhaftigkeit und Fleiß mit gutem Wissen und Können. Aber er war nie beobachtet und kritisiert worden, weil die bisherigen Hauptlehrer noch nicht die Pflichten der nachfolgenden Rektoren hatten. Darum war er als Katechet unvermerkt verknöchert wie ein Dorfpastor: „Woher kam der Herr? Nun? — Der Herr? — kam? — vom Öl?" — „Berge!" „Ganz recht, der Herr kam vom Ölberge!" Unglücklicherweise mußte der Kollege sehr vorsichtig behandelt werden, denn er war amtlich sehr feinfühlig und dabei hochgradig nervös (woran er später auch gestorben ist). Da kam der neue Schulinspektor, bisherige Seminardirektor Reinicke, zur Revision und sagte, als er den Kollegen gehört hatte: „Der Mann kann überhaupt nicht unterrichten." Er wollte in der Erregung scharfe Kritik an ihm üben. Ich fürchtete das Schlimmste für den Kollegen und bat den Inspektor so lange und eindringlich, den Kollegen zu verschonen, bis er endlich, wenn auch ungern, nachgab; ich verbürgte mich dafür, daß bei seinem nächsten Besuch der Herr unterrichten könne. Für mich war nun die Kritik leicht, weil ich den Schulinspektor vorschieben (! D. V.) konnte. Ich zeichnete dem Herrn sein eigenes Bild; er verwunderte sich mit einigem Erröten über sich selbst und stellte mit Leichtigkeit die Mängel ab. Der Inspektor erklärte bei seinem nächsten Besuch: „Ja, nun kann er unterrichten." Man weiß nicht, was man zu dem Beispiel sagen soll. Ein „schon erfahrener Kollege, ein Muster von Gewissenhaftigkeit und Fleiß mit gutem Wissen und Können" kann gar nicht in dem Maße minderwertig sein, wie es vom Revisor behauptet wird, wenigstens kann sich die wünschenswerte Besserung nur auf rein äußerliche Dinge beziehen und das ist hier auch so gewesen, denn der Herr Verfasser hat uns doch wohl seinen schlimmsten Fehler mitgeteilt: Der Kollege hat vorgesagt und sogar sehr ungeschickt vorgesagt, das rechtfertigt aber noch lange nicht das überaus scharfe Urteil. Wir sehen hier ganz deutlich die andere schlimme Seite unserer heutigen Fachaufsicht: die Betonung und Überschätzung der Äußerlichkeiten. Aus dem Beispiel aber den Schluß zu ziehen, wie der Verfasser es tut, daß der Rektor auch für die „ausgereiften" Lehrer notwendig sei, ist durchaus keine Veranlassung da. Es wäre Pflicht und Schuldigkeit des Inspektors gewesen, unter den obwaltenden Verhältnissen den Lehrer in schonender Weise auf die äußerlichen Mängel seines Unterrichts hinzuweisen, im übrigen aber seine Erfahrung, seinen Fleiß und seine Gewissenhaftigkeit anzuerkennen. Des Rektors brauchte es in diesem Falle gar nicht. Es würde aber die Selbstcharakterisierung der heutigen Fachschul-

aufsicht noch nicht vollständig sein, würde nicht noch ein Moment berührt in dem Artikel: . . . „schon um dieser äußeren Ordnung willen ist der Rektor notwendig: denn es ist ja ein offenes Geheimnis, daß bei einer gelegentlichen Abwesenheit des Rektors alsbald die ‚Gemütlichkeit' in den Betrieb hineinlugt." „Gemütlichkeit" gibt es allerdings nicht mehr in der Schule, dafür hat die Fachaufsicht gesorgt, aber der Herr Verfasser meint ja gar nicht die Gemütlichkeit im guten Sinne, sondern die, welche mit Bummelei gleichbedeutend ist, das beweisen die Gänsefüßchen. Er betrachtet also den Rektor, wenn ich seine Andeutung recht verstanden habe, als den Aufpasser, der notwendig ist, weil die Lehrer ihre Berufspflichten nicht erfüllen, wenn der Aufpasser nicht in der Nähe ist. So wäre denn alles beisammen, was an der heutigen Fachaufsicht zu tadeln ist: Die Betonung der Äußerlichkeiten, die Überschätzung des kontrollierbaren Wissens, die Aufpasserei und die wegwerfende Behandlung der Lehrer. Diese für die Schule außerordentlich nachteiligen Momente sind durch den Rektor oder Direktor in das Schulleben eingeführt worden. Wem das bisher noch nicht klar geworden ist, der lese den Artikel „Halt vor der Person!" von Rektor Wieland. Der ganze Artikel ist ein Schlag ins Gesicht der Lehrer. Der Rektor mit Aufsichtsbefugnissen, der allein die Schule „leitet", der die Lehrer kommandiert wie ein Unteroffizier die gemeinen Soldaten, der den Aufpasser macht wie der Polier über die Maurer beim Hausbau, der keine höhere Aufgabe der Schule kennt, als Ergebnisse und immer wieder Ergebnisse zu gewinnen, ist eine Gefahr für Schule und Lehrerstand, denn er nimmt dem Lehrer das Edelste, was ihn erfüllen kann, die Begeisterung, er bricht ihm das Rückgrat, denn er zerstört die Persönlichkeit in ihm, er degradiert die Schule zur Lernschule und macht eine Drillanstalt daraus. Die Rostocker Lehrer tun recht daran, sich gegen den Rektor mit diesen Aufsichtsbefugnissen zu wehren, den man ihnen aufzwingen will, und wo der Rektor vorhanden ist nach dem Herzen des Herrn Wieland, dort muß er auf das Entschiedenste bekämpft werden, denn er ist ein Hinderungsgrund für den Fortschritt im Schulwesen. — n.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Meyer-Rosin: Pädagogisches Jahrbuch 1904. (XII, 278 S.) Berlin 1905, Gerdes & Hödel. M. 4.60, geb. M. 5.20.

Pädagogische Bausteine. Heft 24. Tröster: Die Lehrerinnenfrage. (27 S.) Berlin 1905, Gerdes & Hödel. M. —.60.

Pädagogisches Jahrbuch 1905. Herausgegeb. von der Wiener Päd. Gesellsch. (187 S.) Wien 1906, Manzsche K. u. K. Hofbuchhandlung. 3 K.

Pädagogische Studien. 171. Heft. Lehrplan für eine achtklassige mittlere Volksschule. Bearb. vom Lehrerkollegium der XII. Bürgerschule zu Leipzig. (XV, 228 S.) Leipzig 1905, Siegismund & Volkening. M. 3.—, geb. M. 3.80.

Pädagogische Zeitfragen. Heft 5. Tibitanzl: Die Bedeutung Ferdinand Kindermanns für das Schulwesen. 2. Aufl. (63 S.) Heft 8. Kohlhepp: Die Berufsbildung der Volksschullehrer. (49 S.) München 1906, J. J. Lentnersche Buchhandlung. Pro Heft M. —.80.

M. Roman

Forum Romanum

Aus R. Voigtländer's farbigen Künstler-Steinzeichnungen, $2^1/_2$ bis 6 M. das Blatt

19. Jahrgang 1907 1908 **Neue Bahnen** Heft 3 Dezember 1907

Die Wissenschaft in der Volksschule.

(Vortrag, gehalten im Bremischen Lehrer-Verein. Von H. Gansberg.)

Meine Vorschläge in Bezug auf den wissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule bilden eine direkte Fortsetzung der Reformideen, die ich Ihnen bereits früher in Bezug auf den Anschauungsunterricht und den heimatkundlichen Unterricht vorgetragen habe; sie gründen sich auf viele, viele Versuche, in den unterrichtlichen Gesprächen mit den Kindern die Kreise allmählich etwas weiter auszudehnen und die Blicke bewußter und präziser auf das Neue und Ungewohnte zu richten, und auch in den Realien allmählich eine frische, anregende, produktive Tätigkeit beider, des Lehrers und der Schüler, in Fluß zu bringen.

Unterrichtliche Gespräche! Jeder von Ihnen wird mit mir darin übereinstimmen, daß es eigentlich keinen natürlichen Unterricht geben kann, der nicht aus jenem wechselvollen Geben und Nehmen bestände, das in einer edlen Unterhaltung zum Ausdruck kommt. Eigentlich ist ja auch der Gedanke, daß eine Belehrung immer auf das Eigenleben der Kinder Bezug nehmen müsse, gar nichts Neues, er ist so alt, wie der Gedanke des Unterrichtens überhaupt. Nur meine ich, ist ein Frage- und Antwortspiel, wie es in unsern Lektionsbüchern vorgeschrieben wird, der allerverkehrteste Weg, um Lehrer und Kinder einander näher zu bringen. Diese Lektionen, die bei einem langweiligen, unvermittelt vor die Kinder gestellten Thema anheben und in gerader Linie auf ein paar dürftige hölzerne Erkenntnissätze im Realienbuch hinarbeiten — diese Lektionen haben mit einer Unterhaltung, in der auf beiden Seiten der Schatz des Innenlebens zum Überfließen kommt, gar nichts gemein. Dieser Unterricht geht keinen vorher bestimmten Weg, wie es im Buche steht, er führt nicht zu jenen wahrhaft erziehlichen Momenten, wo der Mensch zum Menschen redet aus innerstem Interesse an den Dingen; er führt lediglich zu Redensarten, und das ist ja leider noch vielerorts die Hauptsache.

Wer möchte aber nicht auch in den Realien mit dem alten Betriebe brechen und den Unterricht in der angedeuteten Weise beleben? Wenn aber auch in den Realien eine Unterhaltung in Gang gebracht werden soll, so darf nicht irgend ein beliebiges Ding oder eine mittelmäßige

III. Kranz I. Zweier Tenoiden

Taf. II. Tragaltarer Zeitlinger Schaffer-Arbeitsgemeinsch. Pf. 120 H. Nr. 2004

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 3 Dezember 1907

Die Wissenschaft in der Volksschule.

(Vortrag, gehalten im Bremischen Lehrer-Verein. Von F. Gansberg.)

Meine Vorschläge in Bezug auf den wissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule bilden eine direkte Fortsetzung der Reformideen, die ich Ihnen bereits früher in Bezug auf den Anschauungsunterricht und den heimatkundlichen Unterricht vorgetragen habe; sie gründen sich auf viele, viele Versuche, in den unterrichtlichen Gesprächen mit den Kindern die Kreise allmählich etwas weiter auszudehnen und die Blicke bewußter und präziser auf das Neue und Ungewohnte zu richten, und auch in den Realien allmählich eine frische, anregende, produktive Tätigkeit beider, des Lehrers und der Schüler, in Fluß zu bringen.

Unterrichtliche Gespräche! Jeder von Ihnen wird mit mir darin übereinstimmen, daß es eigentlich keinen natürlichen Unterricht geben kann, der nicht aus jenem wechselvollen Geben und Nehmen bestände, das in einer edlen Unterhaltung zum Ausdruck kommt. Eigentlich ist ja auch der Gedanke, daß eine Belehrung immer auf das Eigenleben der Kinder Bezug nehmen müsse, gar nichts Neues, er ist so alt, wie der Gedanke des Unterrichtens überhaupt. Nur meine ich, ist ein Frage- und Antwortspiel, wie es in unsern Lektionsbüchern vorgeschrieben wird, der allerschlechteste Weg, um Lehrer und Kinder einander näher zu bringen. Diese Lektionen, die bei einem langweiligen, unvermittelt vor die Kinder gestellten Thema anheben und in gerader Linie auf ein paar dürftige hölzerne Erkenntnissätze im Realienbuchstil losmarschieren — diese Lektionen haben mit einer Unterhaltung, in der auf beiden Seiten der Schatz des Innenlebens zum Überfließen kommt, gar nichts gemein. Dieser Unterricht geht seinen vorher bestimmten Weg, wie es im Buche steht, er führt nicht zu jenen wahrhaft erziehlichen Momenten, wo der Mensch zum Menschen redet aus innerstem Interesse an den Dingen; er führt lediglich zu Resultaten, und das ist ja leider noch vielerorts die Hauptsache.

Wer möchte aber nicht auch in den Realien mit dem alten Betriebe brechen und den Unterricht in der angedeuteten Weise veredeln? Wenn aber auch in den Realien eine Unterhaltung in Gang gebracht werden soll, so darf nicht irgend ein exotisches Ding oder eine mittelalterliche

Person im Mittelgrunde stehn, sondern es muß in einem Lebensbild, in einem geschlossenen Gedankengang eine allgemeine Basis geschaffen werden, auf der sich jeder nach seiner Beanlagung und Neigung betätigen kann. Und wenn der Lehrer wie ein guter Schäfer ergiebige Weideplätze und Unterhaltungsthemen aufzufinden weiß, dann wird auch der jetzige Gedächtniskult und Reproduktionsunterricht ein Ende haben, und mit der ernsten und eindringlichen Aussprache über die Erscheinungen unserer Umwelt, die durch den fremden Stoff angeregt wurde, und die später auf dem Papier fortgesetzt werden kann, wird auch eine wenn auch noch so schlichte und kindliche Wissenschaft, eine Wissenschaft des gesunden Urteils und der scharfen Wirklichkeitsbeobachtung anheben können. In unserm reproduzierenden Unterricht gibt es keine Wissenschaft, denn die Wissenschaft setzt erst jenseits der Reproduktion ein.

Denken wir uns eine der üblichen Stunden! Wir unterrichten über den Harz und geben in einer Sauce von mehr oder weniger geschmackvollen Wendungen wie „herrliche Täler, rauschende Bäche, geschickte Einwohner" eine Reihe von Namen und Zahlen – der übliche Realienbuchstil. Nein, so denken wir bei uns, das ist zu langweilig, versuchen wir es doch mal nach der „neuen Methode"! Wir werden ein Lebensbild entwerfen von einer Bergbesteigung, von einem Besuch im Bergwerk, von einer Wanderung durchs Bodetal, und das wird – so hoffen wir – ein so frisches Plaudern bewirken, wie es nur eben die rauschende Bode selber vermag. Aber o weh! wir hören nur unser eigenes Echo, sonst alles stumm bleibt wie zuvor. Die Klasse wird nicht erwärmt, da klingt nichts an, denn langweilig, zum Gähnen langweilig, ist ihr eine gedachte Bergwanderung! Eine gedachte Bergwanderung, das ist es! Die Natur soll man mit den Sinnen genießen, nicht mit dem Verstande unterrichten! Was ist aber der Harz anders, als ein großer Wald, in dem's nur ein bißchen rauf und runter ging. Und das wenige, was wir von ihm Auffälliges und dabei unmittelbar Einleuchtendes zu sagen haben, ist bald aufgezählt, so daß wir gewiß besser tun, das spezielle Thema Harz umzuwandeln in das allgemeinere: das Mittelgebirge. Sieh! nun haben wir Bewegungsfreiheit – was ich mit folgenden Vokabeln gewiß für jedermann verständlich andeuten kann: Schräge Dorfstraßen, Zahnrad- und andere Bahnen, Steinbrüche, Burgen, Höhlen, Holzarbeiter und Steinklopfer, Bremsen am Wagen, Warnungstafeln, Mineralwasser, Sanatorien, die Entstehung und Zertrümmerung der Gebirge usw. – Sieh, und nun können wir mit großem Schwung ausholen, und gewiß finden auch die Schüler nun überall Plätze, wo sie sich mit

eigenen Gedanken und Erfahrungen ansiedeln können, womit denn der Erfolg dieser Geographiestunde gesichert wäre.

Wir müssen uns also frei machen, entfernen aus der allzu großen Nähe der Dinge; wir wollen doch reden über die Dinge, so müssen wir in den Dingen bis zu Ideen vordringen; das sagte ich beim Anschauungsunterricht, und das gilt auch hier. Mit einer Mittelgebirgswanderung können wir sämtliche Mittelgebirge abtun; wir schildern dann weiter eine Hochgebirgswanderung, besprechen weiterhin die große Stadt, die Festung, den Dialekt, den Tunnel, die Bodenkultur, das Bergwerk, die Garnison, den Bahnbau, die Handelstadt usw. usw. So bekommen wir Ellbogenfreiheit, die erste Grundbedingung für schaffende Tätigkeit, die Freiheit, die uns zwanglos von einem aufs andere führt und uns die seltsamsten Kombinationen erlaubt und uns z. B. Trier und das Heidelberger Schloß und das alte Essighaus in Bremen in einem Atemzuge zusammenbringen läßt, und ebenso einen an senkrechter Wand klebenden Laubfrosch, ein Eurekagewehr und die Magdeburger Halbkugeln. Wie eng hält uns dagegen das Realienbuch, und das Realienbuch ist die offizielle Methodik: Greifbares fordert es in jeder Viertelstunde, erlernbares Material als Ergebnis jeder Stunde; wir aber sagen: die Arbeit am Stoff ist alles!

Wir verwerfen auch das System an diesen Dingen. Daß wir heute von den Karolingern und morgen von den Hohenzollern sprechen, das verschlägt nichts, nach unserer Meinung. Hier ist die tollste Anarchie einfach das Natürliche, Gesunde, Berechtigte! Denn wenn wir die Erscheinungen doch nur nach den Kindern unzugänglichen oder völlig gleichgültigen Prinzipien aneinanderzureihen vermögen (z. B. heute Vorder-Indien, morgen Hinter-Indien und was dergl. „Prinzipien" mehr sind), dann dürfen wir sie doch mit derselben Berechtigung auch ganz gehörig durcheinanderwerfen; es kann uns dann etwas glücken, was den Systematikern, soll heißen den Pedanten, niemals gelingt. Ich erinnere Sie an die Stunden, in denen man vertretungsweise einmal ganz frisch und ungeniert ein wenig z. B. über die Ägypter loslegte und im Anschluß daran sich übers Altertum überhaupt und das Werden und Vergehen der Dinge oder ein ähnliches allgemeines Thema verbreitete. Da gelang uns etwas, was uns oft trotz der verzweifeltsten Präparation nicht gelingen wollte: der Ideenflug, der die Dinge aufs neue miteinander verwebt und verschmilzt. Dies Neue, die Zusammenstellung beliebig uns zufließenden Materials zu einem Ganzen, um eine Idee herum, das ist der eigentliche Zweck einer jeden Geschichtsstunde; das ist auch im Prinzip wissenschaftliche Betätigung: die Zusammenfassung, die Einordnung, die Systembildung im

Reiche der Erscheinungen. Nicht das System, sondern die Systembildung ist das belebende Element, und wenn uns die geschichtlichen und geographischen Themen nur ein Vorwand sind, immer gründlicher, vielseitiger und sicherer unsere Welt zu durchforschen, und allen fremden und fernen Erscheinungen eine philosophische Seite abzugewinnen, dann müssen auch die Fächer selbst auf die wundersamste Weise ineinanderzufließen beginnen.

J. Dewey sagt in seinem prächtigen Schriftchen „Die Schule und das öffentliche Leben" darüber folgendes: „Erfahrung hat ihre geographischen Beziehungen, ihre künstlerischen, ihre literarischen, ihre naturwissenschaftlichen und ihre geschichtlichen Seiten. Jedes Studium erwächst aus den Beziehungen zu dieser einen Erde und zu dem einen Leben, das auf ihr gelebt wird. Wir haben keine Serie aufeinandergeschichteter Erden, von denen die eine mathematisch, eine andere historisch oder physikalisch usw. ist. Wir leben in einer Welt, wo die Beziehungen zusammengefaßt sind. Alles Forschen und Lernen erwächst aus dem Verhältnis zu dieser einen großen, allgemeinen Welt. Wenn das Kind in verschiedenartiger, aber konkreter und tätig enger Verbindung mit dieser allgemeinen Welt lebt, so ist sein Lernen naturgemäß einheitlich. Es wird nicht länger eine pädagogische Aufgabe sein, die verschiedenen Lehrfächer in Beziehung zueinander zu bringen. Der Lehrer wird nicht nötig haben, seine Zuflucht zu allen möglichen Kunstgriffen zu nehmen, um ein wenig Arithmetik in den Geschichtsunterricht einzuweben und dergl. mehr. Man bringe die Schule in Beziehung zum Leben und alle Studien stehn naturgemäß untereinander in enger Beziehung." (S. 54.)

So bleibt also die Erfahrung, die Alltäglichkeit, des Kindes Umgebung, die Gegenwart und die Heimat unser eigentliches Induktions- und Arbeitsgebiet. Die sonderbaren Themen und Namen und Angaben aus allen Weltteilen und Jahrhunderten sind uns nur ein Vorwand, zu reden von dem einen, was not ist, und stetig und in erster Linie an uns zu denken, uns selbst in den Mittelpunkt des Universums zu stellen. Und das wäre nicht nur echt menschlich, sondern auch echt kindlich! All dies Herumschweifen in allen Zeiten und Zonen, es macht ja so oberflächlich und unlustig! Wir unterrichten über die Bedeutung des Jangtsekiang oder der Salomonsinseln, und die großen Mädchen gähnen, lächeln und tuscheln, sind, wie man zu sagen pflegt, „unausstehlich albern" – aber sieh sie nachher vor einem Schaufenster stehn, die großen Mädchen, da besehen sie Puppen; da sind sie wieder echte Kinder, vergessen die Umgebung und versenken sich – da sind sie liebenswert! Aber was soll

Digitized by Google

denn auch all der fremdartige Tand, wenn wir ihn nicht meistern können, wenn wir ihn nicht in den Interessensphären der Kinder können aufleben lassen. „Es bringt uns das nur zu der Erkenntnis," sagt Dewey, „daß der Schwerpunkt dieser Erziehung außerhalb des Kindes liegt. Er liegt im Lehrer, im Lehrbuch, in irgend wem und irgend wo, nur nicht in den bedeutungsvollsten Trieben und in dem Betätigungsbedürfnisse des Kindes selbst. Die große Änderung, die jetzt im ganzen Unterrichts- und Erziehungswesen eintritt, liegt darin, daß der Schwerpunkt verlegt wird; das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert."

Und ist nicht die Erfahrung der Alltäglichkeit unerschöpflich! Wir können ja bei einiger Übung die ganze Weltgeschichte und den ganzen Erdball hier sich spiegeln sehen. In jedem Dinge unserer Umgebung leuchtet die Arbeit der Menschheit auf, jedes Ding auf der Straße hat seine Geschichte, die durch die Jahrtausende reicht. Und wiederum aus den Grund- und Urformen der Dinge unserer Umgebung strahlen Äste und Zweige aus, die uns durch die gesamte Kultur führen. „Da die Geographie nur eine Schulstubenangelegenheit ist, so ist es für viele Kinder wie ein Erwachen, wenn sie herausfinden, daß die ganze Sache schließlich nichts ist als eine feierlichere und bestimmtere Festsetzung der Tatsachen, die sie täglich sehen, fühlen und berühren." Dewey 43.

Exemplifizieren die wahrhaft Großen im Reich der Wissenschaft nicht auch stets auf die Alltagswelt? Hören wir darüber Ernst Mach („Populärwissenschaftliche Vorlesungen" S. 223): „Alle unsere Bemühungen, die Welt in Gedanken abzuspiegeln, wären fruchtlos, wenn es nicht gelänge, in dem bunten Wechsel Bleibendes zu finden. Die Geschichte der Physik liefert für diesen Trieb auf fast allen Gebieten zahlreiche Beispiele und die liebenswürdigen Äußerungen derselben lassen sich bis in die Kinderstube verfolgen. „Wo kommt das Licht hin, wenn es gelöscht wird und nicht mehr in der Stube ist?" So fragt das Kind. Das plötzliche Schrumpfen eines Wasserstoffballons ist dem Kinde unfaßbar; es sucht überall nach dem großen Körper, der eben noch da war. „Wo kommt die Wärme her?" „Wo kommt die Wärme hin?" Solche Kinderfragen im Munde reifer Männer bestimmen den Charakter des Jahrhunderts." Und an anderem Ort: „Die wichtigsten Fortschritte haben sich stets ergeben, wenn es gelang, instinktiv längst Erkanntes in klare begriffliche Form zu bringen, und so dem bleibenden Eigentum der Menschheit hinzuzulegen. Durch Newtons Satz der Gleichheit von Druck und Gegendruck, dessen Giltigkeit jeder gefühlt, den aber vor ihm niemand begrifflich gefaßt hat, wurde die Mechanik mit einem Mal auf eine höhere Stufe gehoben."

Und haben wir nicht auch unermeßliche Forschungsgebiete um uns herumliegen? Besinnen wir uns nur!

Da ist die Tierpsychologie. Wie schnell fertig sind wir mit dem Seelenleben unserer tierischen Haus-, Hof- und Stubengenossen! Und doch ist hier jedem Menschen Gelegenheit gegeben, durch kleine Versuche und vorsichtige Schlüsse das Innenleben seiner vierbeinigen oder gefiederten Freunde aufzuhellen, und sich durch dieses Studium dauernd zu bereichern und zu beglücken. Als ein schönes Beispiel treuer und mitfühlender Tierbeobachtungen nenne ich die Schilderungen aus der Tierwelt, die wir Maeterlinck verdanken. Ein Stück auf dieser Bahn können wir alle wandern, und auch die Kinder können uns dabei begleiten!

Da ist die Arbeitskunde oder Technologie und ferner die Blumenpflege zu nennen. Da ist der eigene Körper! Eine Hautwunde: das Blut bildet selbst erst eine Wand darüber, ehe es anfängt auszubessern. Das Blut ist hier alles: Träger der Baustoffe und Leiter derselben, dem Fleisch wie der Haut führt es ihre gesonderten Bestandteile zu. Die zarte Haut wird durch die Berührung mit den Dingen der Außenwelt immer fester, besonders an den Fingerspitzen, an der Innenseite der Arbeitshand. Der Körper macht das allein! Der Körper macht so vieles allein, unbewußt, wenn wir schlafen, wenn wir anderweitig beschäftigt sind; und im Anschluß daran sprechen wir vielleicht über Reflexbewegungen.

Und so dringen wir überall in die Tiefe! Wie wenig Stoff werden wir durchkriegen! Aber dieser Stoff ist unser. Er ist, möchte man sagen, selbst wieder Organ geworden, der uns stark und aufnahmefähig macht. — Da ist der Fluß! Man denke sich eine Schule, die am Flußufer liegt — eine ganze Naturgeschichte des Flusses könnte sie schreiben, sein Menschenleben und Tierleben, aber auch sein eigenes Leben könnte sie erforschen! Fluß, welch ein herrliches Wort, das Fließende ist das Lebendige an sich! Da windet er sich träge durch grüne Ufer, hier und dort, rechts und links Vorsprünge bildend, hinter denen sich Stöcke, Stengel, Schaum und Blättchen fangen. Jedes Hindernis drängt den Fluß weiter zur Seite, jedes Hindernis fängt neue Sinkstoffe auf — und so schiebt sich endlich eine Sandbank oder eine Halbinsel in das Wasser vor, zu der das erste winzige Körperchen, das irgendwann einmal am Flußufer anhielt, den Anstoß gab. Aber eines Tages erfolgt eine große Katastrophe: das Hochwasser setzt ein, das alte gewundene Geleise wird in großer Revolution durchbrochen, endgültiger Bruch mit dem alten System, neue Bahnen werden gelegt, und nur ein Inselchen am Rande der Flut erinnert noch an die alte Windung. Dies Inselchen aber gibt wieder

Digitized by Google

den Anstoß zu einer neuen Windung. Und nun kann wieder ein neues Spiel anheben. Ewig wechselnd! Gesang der Geister über den Wassern! Das Fließende — ein unerschöpfliches Studiengebiet!

Oder die Technologie!

Wir sehen träumerisch in das weißglühende Eisen, das der Schmied mit schnellen Schlägen zusammenschweißt. Gibt das nichts zu denken?

Jede Erkenntnis ist früher einmal ein Erlebnis gewesen, auch diese, daß sich das Eisen schweißen läßt. Wir wissen nur nichts von den tausend Aufgaben und Hindernissen, die sich dem Forschenden entgegenstellten, wir halten uns nur an die Resultate — und werden — oberflächlich. Wir müssen die Erlebnisse des Erfinders aus eigenen Kräften rekonstruieren, seine Gedankenarbeit muß uns zu buntem, detailliertem Erscheinungsleben werden, muß sich formen zu einem Bilde, zu einem Märchen, zu einer Geschichte.

Wieland, der Bauer, der ein Schmied wurde, könnte sie heißen. Und wir denken uns aus, wie er die erste Hauptfrage, das starke Feuer, gelöst hat, wie er die belebende Wirkung des Windes und die starke Heizkraft des verkohlten Holzes entdeckt hat. Wir erzählen von Wieland, dem Starrkopf, der nicht aufhört, an seinem Holzkohlenfeuer zu probieren, der Haus und Hof liegen läßt, der zum Gespötte der Nachbarn wird, der die ersten Hammereindrücke auf dem zur Rotglut gebrachten Eisen liebevoll mit den rußigen Fingern betastet, der endlich triumphiert und zu dem nun die Nachbarn kommen, um sein Handwerk — nein, das war es ja noch nicht — um seine Kunst zu bewundern.

So werden wir uns den ersten Schmied Zug um Zug „zusammentragen". Jede Erfindung werden wir in möglichst viele kleine Entdeckungen zerlegen und jede Entdeckung möglichst einfach zu motivieren versuchen. Und wenn es uns gelingt, so zu den einfachsten Erfahrungstatsachen vorzudringen, so werden wir keine freudigeren Mitarbeiter an unserer Geschichte finden, als die erfinderische, tatendurstige Jugend selbst. — Und mit welcher Wißbegier wird sie nun an die Quellenschriften gehen, an ein ethnologisches Buch oder eine kulturgeschichtliche Schrift, die der Lehrer für sie ausgesucht hat, und aus der sie ihr Bild von primitiver Schmiedekunst berichtigen, bereichern und vertiefen kann! Aus diesen beiden Tätigkeiten aber, aus dem konstruktiven Denken und aus der Verwertung von entsprechendem Quellenmaterial, setzt sich die wissenschaftliche Arbeit zusammen. Womit bewiesen ist, daß auch die Schule schon einen Einblick in die Wissenschaft ermöglichen kann!

Bücher! Was haben sie mit unserer täglichen Erfahrungswelt zu

tun? Sind sie nicht ein fremdes Element und eine Unnatur in dem Verkehr der Geister? Darf ich mir erlauben, diese ernsthafte Frage mit einem scherzhaften Bilde zu beantworten? – Ach, es ist zu schwer, auf der ganz geraden und ganz schmalen Spur der natürlichen Entwicklung entlang zu fahren. Es geht uns wie dem Radfahrer, wir können nur Spur halten, wenn wir bewußt ein wenig hin und her schaukeln, damit sich das Gefühl des Balancierens in uns lebendig erhalte. Schläft dieses Gefühl ein, so wird irgendwann einmal eine große Schwankung uns völlig aus dem Geleise werfen. Wir müssen ebenso oft bewußt aus dem Geleise der Alltäglichkeit heraustreten. Ganz Fremdes, die Romantik, der Zauber des Fremdartigen, mit andern Worten: die Erfahrungen, Erlebnisse, Urteile anderer Menschen, ganz anderer Menschen, die weit weg von uns wohnen, die lange vor uns gelebt haben; mit andern Worten: Reiseberichte, Chroniken, Quellenschriften, Bücher – sie müssen uns auffrischen und immer aufs neue anregen! Welche Frische der Anschaulichkeit, der Lebhaftigkeit! Wie wirft uns das in andere Gedankenbahnen! Hinaus aus den gewohnten Geleisen! Das ist es! Das will auch das Kind! Das unerhört Neue, das Fremdartige, das Wunder!

Aber der Philosoph steht immer im Hintergrunde, macht Beziehungen, reiht ein, sieht im Fremdartigen die Alltäglichkeit, sieht in der Alltäglichkeit das Fremdartige. So werden wir überall den allgemein menschlichen Kern herauszuschälen suchen, einerlei, ob wir uns nun gerade von den Wilden oder vom Götzendienst oder vom Klosterleben unterhalten. Klosterleben! Wenn wir etwas ganz Großes vorhaben, so schließen wir uns ab, von der Menschheit, von der Umgebung, schließen die Augen, wandern in die Einsamkeit. Sieh hier, ein Stück Klosterſehnsucht in dir. Wer nicht so objektiv, so ruhigen Herzens, so sich anschmiegend den Erscheinungen des Menschenlebens zu folgen vermag, der kann Agitator werden, Lehrer kann er nicht sein. Man fürchte nicht ein rastloses Sichauflösen – irgendwo wird schon der eigene Mensch lebendig werden; dann aber wird er um so überzeugender reden, denn *seine* Leidenschaft ist geboren aus der Gerechtigkeit! – So werden wir uns in die Geschichte projizieren und die Geschichte in uns erstehen lassen – Philosophie, die wir Lehrer und Schüler uns erwerben in gemeinsamer Gedankenarbeit.

So schlägt denn auch das ganze Bücher- und Quellenstudium in diesen Zusammenhang hinein. Wir suchen uns frische Anknüpfungspunkte, wir suchen die literarischen Schätze in den Originalwerken nur, um unser eigenes Innere in lebendigem Fluß zu erhalten. Dann werden wir in der Flut nicht untergehen!

Digitized by Google

Und doch, es wäre auch nicht schlimm, wenn die Flut über uns zusammenschlüge! Wie reich ist doch die Literatur, die wir nur immer um uns herum haben sollten! Hier liegen die Güter der Menschheit vor uns, und wir brauchen nur zuzugreifen!

Wir beschäftigen uns mit den Großen aber nicht, um uns auf morgen — zu präparieren! Ach, das wäre allerdings ein törichtes und vergebliches Beginnen! Sondern nur, um uns frisch und beweglich zu halten! Die Unterhaltung am nächsten Morgen fordert ja auch nicht bestimmte Stoffe (wir wissen ja gar nicht, wohin uns das Schifflein tragen wird), sie fordert nur Innenleben, Gestaltungskraft und Anpassungsfähigkeit an das aus dem Kinde hervorsprudelnde Eigenleben. Ja und allerdings Stoffe, aber solche, über die wir souverän verfügen; und das sind niemals solche, die fünf Minuten vorher aus dem Realienbuche eingelernt worden sind, nein, das sind die Stoffe unseres eigenen inneren und äußeren Erfahrungslebens, diese sind auch der beste, der einzig denkbare Lehrstoff. Die Persönlichkeit ist hier alles — hier gilt der schrankenlose Individualismus. — Halte dich so lange wie möglich zur guten Gesellschaft der großen Geister und tiefen Bücher, meide die schlechte Gesellschaft der Leitfäden und Hilfsbüchlein und Lehrmittelchen, so wird dein Unterricht bei allen Fehlern im Detail großzügig und von gutem Geist durchweht sein!

Ganz wesentlich verschiebt sich aber die Sachlage, wenn wir die Quellen auch den Kindern vorlegen. Dann wollen wir natürlich lesen und nicht plaudern. Diese Quellenschriften müssen leichter, unterhaltender, einfacher in der Stilistik sein. Aber auch hier wartet ein ungeheurer Reichtum auf uns, wir brauchen nur zuzugreifen, müssen freilich umformen, in die Redewendungen und die Denkweise der Kinder umgießen. Aber dazu fehlt es ja nicht an Talent unter uns — ja, wer das nicht kann, der hat doch eigentlich — seinen Beruf verfehlt, denn dies ist fast unser eigentliches Geschäft, der Kulturvermittler in der Klasse zu sein, der Dolmetscher, der Berichterstatter, der Führer zu sein in die Welt der Großen, also auch in die Welt der Bücher.

Fallen uns hier nicht unsere Jugendschriftenkommissionen in die Arme, im Namen der Kunst? — Doch wohl nicht, denn diese Literatur hat ja so ohne weiteres noch nichts mit der Kunst zu tun. Das künstlerische Moment an ihr ist die Vereinfachung des Problems für das Laienpublikum, die Umrahmung, die Servierung der wissenschaftlichen Kost. Und das alles muß in unsern Kinderbearbeitungen noch verstärkt werden. So kann die Wissenschaft vielleicht leiden, die Kunst aber nicht. — Aber

auch der wissenschaftliche Gehalt braucht nicht in die Brüche zu gehn! Denn eine wissenschaftliche Frage auf eine einfache präzise Formel bringen und weiterhin diese Formel in der mannigfachsten Weise auf die Alltäglichkeit anwenden, das ist wiederum Wissenschaft im besten Sinne. Hier winken uns die feinsten Aufgaben, und dafür zu werben, eine Hauptaufgabe dieser Ausführungen. Denn wenn wir in diesem Sinne, lesend, die Quellen heranziehen wollen, so müssen, wenn wir nicht ganz dem Zufall und dem Bienenfleiß einiger alles anheimstellen wollen, alle helfen. Die Bearbeitung der Quellen muß von der Lehrerschaft organisiert werden.

Diese Quellenschriften werden das Klassenleben außerordentlich befruchten. Denken Sie daran, mit welchen eminenten Bildern uns die Reisewerke beschenken werden! Denken Sie an Nansens „In Nacht und Eis"! Denken Sie an das furchtbare Bild einer Eispressung, wie sie die Fram erlebte! Eine Eispressung, das ungeheure Eisfeld, auf dem tagelang der Sturmwind in derselben Richtung treibt, setzt sich unsichtbar, langsam und nur ein wenig, aber mit Riesengewalt in Bewegung. Wie ist es möglich, eine so ungeheure Wirkung hervorzurufen? fragen wir uns unter der Lektüre. Und die Kinder werden antworten: die zarte nachgiebige Luft greift an Millionen Stellen zugleich an, wo sich nur ein Vorsprung zeigt. Und der Lehrer wird hinzusetzen: Ein Finger, der von oben auf ein Buch niedergedrückt wird, vermag es nicht vorwärtszuschieben, setze ich aber fünf oder zehn hinauf, so geht's! — Wie seltsam, ein Buch und ein ungeheures Eisfeld in Parallele zu bringen! Nun, die Ideen vermögen solche Wunderdinge!

So werden uns unsere Quellenschriften auf Schritt und Tritt mit reichem Unterhaltungsstoff versorgen, und sie werden uns tief in die Wissenschaft hineinführen. Denken Sie ferner, jeder Klasse ständen pro Jahr für jedes Fach vier oder acht Quellenschriften zur Auswahl zur Verfügung; etwa in der Geographie: Reisen in den Nordpolgegenden, Pflanzerleben auf Sumatra, im Reiche der Mitte, Erdumsegelungen, Bergbesteigungen usw. Und dabei würde dies Werk der Quellenschriften für die Jugend ein unaufhörlich wachsendes und sich fort und fort erweiterndes Werk sein, denn die Literatur steht nicht still, wächst vielmehr immer mehr ins Unübersehbare. Dieser gewaltigen Flut ein Realienbuch entgegenzuhalten, als den Kanon des Wissenswerten, als das Buch der Bücher — das ist mehr als absurd, das ist nicht mehr zeitgemäß. Möge von hier ein neuer Abschnitt anheben, der diese Unnatur beseitigt! Das ist mein sehnlichster Wunsch!

Digitized by Google

Aber ich höre Stimmen aus der Unterwelt! Was ſollen die Bücher im Leben des Kindes? Gib ihm Beſchäftigung für Hand und Sinn! Laß ſie ſingen, tanzen, wandern, turnen, im Sand graben, im Lehm formen, mit Farben malen, Gerätſchaften bauen, ſchnitzen, ſägen, leimen, Theater ſpielen, Maskeraden dichten und ein Handwerk erlernen! Die Arbeitsſchule, ruft man mir zu, braucht deine Bücher nicht! — Die Arbeitsſchule! eine Viſion ſteigt vor meinen Blicken herauf: Ein luſtiger Arbeitsraum mit Hobelbank und Feldſchmiede, ein Ackerland, Sandhaufen, Turngeräte im Freien, ein Laboratorium, ein Zeichenſaal, Streifzüge durch Wald und Feld, Naturgeſchichte und Geographie von wandernden Leuten getrieben, ein Muſikſaal, der zugleich für Aufführungen an Winterabenden dient, wenn die Eltern zu Beſuch kommen, Volieren, Niſtkäſten, ein ſelbſtgefertigter botaniſcher Garten, Aquarien, ſelbſtgefertigte Tiſche, Stühle, Bilder, Lehrmittel, Vorlagenſammlungen, Lehr- und Stundenpläne, die Kinder in Verwaltungsämtern, die Schule ein Ort des Lebens, ein ſonniger Raum behaglicher, emſiger Tätigkeit, ein Staat in ſich, eine Miniaturgeſellſchaft.

Werden dieſe Kinder auch ſchreiben und leſen? Wird es in dieſer Schule auch eine Bibliothek geben? Wird es hier auch einen Raum ſtillen Beſinnens und eindringlicher Ausſprache geben? — Törichte Fragen. Auch dieſe Schule wird nur eines innerlich zuſammenhalten und einigen können — der menſchliche Geiſt; nicht die Körperpflege, nicht die Sinnespflege, nicht die ſtillwirkende Kunſt an den Wänden und auf den Fluren, nicht die erfriſchende Natur vor den Fenſtern und auf den Höfen — das alles wollen wir als ſelbſtverſtändliche Vorausſetzungen fordern, wo nur Menſchen alltäglich zuſammen ſind, da ſoll das alles auch ſein! Reinlichkeit, Anmut, Natur und Kunſt im Bunde, ſelbſtverſtändlich. Aber deſſentwegen wird man nicht alltäglich ſich hier vereinigen! Die Pflege des inneren Lebens, die produktive Betätigung im Dienſte der Gemeinſchaft, der Geiſt, der dieſe ganze Schulkultur erſchaffen hat und täglich aufs neue ſchafft, der iſt es, der alle Kinder die Schulräume tagtäglich wieder aufſuchen läßt. Und es iſt nichts mit der körperlichen Betätigung, wenn nicht das belebende Spiel der Phantaſie, wenn nicht der denkende Geiſt erwacht, der das Handwerk adelt. Auch in der Schule der Praxis wird ein Raum der Theorie von nöten ſein!

Wollen wir denn eigentlich den Unterricht abſchaffen? Ein ſchönes Wort über den Unterricht finde ich in Sullys Unterſuchungen über die Kindheit: „Das früheſte Verhalten der erwachenden Intelligenz gegenüber dem Durcheinander des für uns zu einer Welt gewordenen Neuen iſt

wahrscheinlich unbeschreiblich. Obgleich wir nicht erwarten dürfen, die ursprüngliche Verwunderung zurückzuholen, so können wir doch schwache Schimmer jener späteren Verwunderung erhaschen, welche entsteht, wenn der Unterricht die Sinne ergänzt und die Ideen von einem ungeheuren Unbekannten in Raum und Zeit, von der Veränderlichkeit der Dinge und von jenem Geheimnis der Geheimnisse, dem Anfang der Dinge, sich zu bilden beginnen." Nun, ich meine, wenn wir den Unterricht in diesem tiefen Sinn fassen, so wird er unvergänglich sein. Der Unterricht ist das Reich des Gedankens, nicht des Erlebens!

Und ist dies Reich nicht unerschöpflich! „Wieviel von dem Leben anderer Menschen", ruft Ernst Mach aus, „von ihrer Lust und ihrem Schmerz, ihrem Glück und ihrem Elend, spielt in uns hinein, wenn wir nur um uns blicken, wenn wir nur auf moderne Lektüre uns beschränken. Wieviel mehr erleben wir, wenn wir mit Herodot das alte Ägypten bereisen, durch die Straßen von Pompeji wandern, uns in die düstere Zeit der Kreuzzüge und Kinderfahrten, in die heitere Blütezeit der italienischen Kunst versetzen, jetzt mit einem Molièreschen Arzt und darauf mit Diderot und D'Alembert Bekanntschaft machen. Wieviel fremdes Leben, wieviel Stimmung, wieviel Willen nehmen wir durch Dichtung und Musik auf. Und wenn auch alles dies die Saiten unserer Leidenschaften nur leise berührt, wie den Greis die Erinnerung der Jugend anweht, teilweise haben wir's doch mit erlebt. Wie erweitert sich hier das Ich, und wie klein wird doch die Person! Die egoistischen Systeme des Optimismus und Pessimismus sehen wir zugleich mit ihrem kleinlichen Stimmungsmaßstab versinken. Wir fühlen, daß im wechselnden Inhalt des Bewußtseins die wahren Perlen des Daseins liegen, und daß die Person nur ist wie ein gleichgiltiger symbolischer Faden, an dem sie aufgereiht sind."

Wenn auch die Forderung der körperlichen Betätigung in unsern Schulen nach wie vor, ja noch viel eindringlicher als bisher erhoben werden muß, es gibt auch Gebiete, die davon nicht berührt werden, und nichts hindert uns, schon jetzt mit allem Nachdruck eine innere Reform in dem Sinne der geistigen Betätigung auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten herbeizuführen. Dies ist unsere Arbeit, diese Reform können wir leisten, müssen wir leisten, mit, ohne und trotz Behörde, da fange nur jeder bei sich und in seinem Unterricht an, die Gesamtheit wird ihn schon schützen. Jene äußere Reform (Umwandlung der Klassenräume in Arbeitsräume, Gerätschaften, Materialien, Herabminderung der Schülerzahlen), die haben wir nur indirekt und nur zum kleinsten Teil in

unserer Gewalt. Da können wir propagieren und agitieren – und im übrigen müssen wir eben warten auf den großen Umschwung aller Dinge. Es ist für mich ganz zweifellos, daß wir gleichzeitig auf beiden Linien vorgehen müssen. Welche Arbeit wichtiger ist – das ist eine müßige Frage. Eins kann ohne das andere nicht gedeihen. Und so sicher wie Freiheit nötig ist, um unterrichtliche Versuche anstellen zu können, so sicher ist auch, daß uns die Freiheit nichts nutzt, wenn wir nicht in voraufgegangenen Versuchen erkannt haben, wozu wir die Freiheit anwenden können. Die äußere Freiheit wird immer durch die innere Notwendigkeit paralysiert werden müssen und umgekehrt. Freiheit und Notwendigkeit – zwischen beiden wird die Entwicklung ewig hin und her pendeln.

Wo bleibt in der Arbeitsschule das geschichtliche Denken, das spekulative Denken, wo die Pflege der Phantasie, die die Zeiten und Räume mit luftigen Gestalten bevölkert? Daß dies alles etwas Ursprüngliches und Kindliches ist, das beweist die allbekannte unermüdliche Fragelust der Kinder, bevor wir sie zur Schule geschickt haben. Wenn wir nicht so drauflosdozierten und die Kinder mit unverständlichen Dingen in allen Stunden geradezu zumauerten, dann würden wir auch mehr Frager um uns herum haben, und ebenso viel Antworter, die bereit wären, mit uns in den Urgrund aller Dinge hinabzusteigen. So aber geben wir Stunden, in denen wir uns nicht näher kommen, in denen wir uns fremd begrüßen und als Fremde scheiden. Nun, ich meine, in unsern geographischen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Plauderstunden werden wir gewiß Einblicke in des Kindes Weltanschauung im reichsten Maße gewinnen können, und damit werden wir immer sicherer und fester im kindlichen Stil darstellen und erzählen lernen. Dann werden wir aber auch Lehrstoffe herausarbeiten, die einen positiven Wert, eine wirkliche Bedeutung in des Kindes eigenem Leben haben, und die selbst für das jüngste Kind etwas darstellen, das wertvoll genug ist, um Fertigkeiten und Kenntnisse um seinetwillen zu erwerben, die für den kleinen Schüler ebenso wichtig sind, wie es für den Studenten seine Studien sind.

In der Hauptsache werden unsere Quellenstudien gewiß auf eine Pflege der Phantasie hinauslaufen; ohne Phantasie ist ja aber wissenschaftliche Betätigung auch nicht möglich. Was nützen einem Schwachkopf die besten und trefflichsten Beobachtungen? Er kann sie nicht fruktifizieren! Er bildet sie nicht um zu einer neuen Art des Sehens, zu einem Stück seiner Weltanschauung.

Eine neue Art des Sehens! Denken Sie sich Arbeiten der Schüler am Mikroskop! Können die Schüler dabei nicht so gut versimpeln, wie nur irgend Menschen, die sich mit Wissensstoffen behängen? In die Dinge sehen lernen, das ist die Nebenaufgabe des Unterrichts beim Mikroskopieren. Die Härchen, die ich hier auf meiner Hand sehe, die muß ich auch jetzt, wo ich sie in ganzer Größe vor mir sehe, durchdringen können, muß sehen, wie sie die Farbe verlieren, wie die Grenzen sich verwischen und wie kaleidoskopisch die Formen zusammenfließen, wie neue Formen entstehen und wieder vergehen. In neue Welten steuern, dazu bedarf es ohne Zweifel des Mikroskops, aber ebenso sicher auch des schildernden Wortes. Hier ist Amerika und Afrika in meinem kleinen Finger, in einem Wassertröpfchen, in einem Pilzstäubchen, und wie greift das alles ins praktische Leben — soll ich warten, bis mir die nötigen Mikroskope geliefert werden, um eine Arbeit zu beginnen, die auch später gelöst werden muß und jetzt schon gelöst werden kann?

In dem schon zitierten Buch von Ernst Mach finde ich dazu folgendes Wort: „Am besten werden die bescheidenen Anfänge der Wissenschaft uns deren einfaches, sich stets gleich bleibendes Wesen enthüllen. Halbbewußt und unwillkürlich erwirbt der Mensch seine ersten Naturerkenntnisse, in dem er instinktiv die Tatsachen in Gedanken nachbildet und vorbildet, indem er die trägere Erfahrung durch den schnelleren beweglichen Gedanken ergänzt, zunächst nur zu seinem materiellen Vorteile. Er konstruiert wie das Tier zum Geräusch im Gestrüppe den Feind, den er fürchtet, zur Schale den Kern der Frucht, welchen er sucht, nicht anders, als wir zur Spektrallinie den Stoff, zur Reibung des Glases den elektrischen Funken in Gedanken vorbilden."

Aber freilich, ich muß das rund heraus zugeben, ohne die physische Betätigung im Augenblicke der Belehrung wird doch die Basis des Gedankenlebens oft höchst schwankend sein. Soll nicht auch die Sinnenwelt wirklich in unsern Unterricht hineinragen? Die Antwort darauf lautet: Sie ist schon längst da, wir sehen sie nur nicht! — Ist nicht die Welt der physischen Kräfte ständig auch in der Schulklasse um uns herum in Bewegung? Und wenn wir alles ganz pottdicht zumachten und wenn alles totenstill um uns lauschte: es ist doch Leben und Physik um uns herum. Ein Stäubchen versorgt uns mit bestem Stoff. Ein Sonnenstrahl ist es, der durch einen schmalen Spalt in unser Zimmer fällt. Der Himmelsbote, er soll uns aus der Enge herausführen. Sieh die Sonnenstäubchen darin tanzen! Sie glänzen! Ordentlich weiß machen sie den Sonnenstrahl, es ist ein langes weißes, schnurgerades Stück Luft, man

Digitized by Google

kann es abschneiden mit der Hand, mit einem Buch, das Stück Luft, man kann es umbrechen mit einem Spiegelchen, man kann es lang machen bis in die dunkle Ofenecke, bis unter die Ecke! Das ist ein Spiel! Das ist auch ein Experiment! „Durch Veränderung der Umstände lernt der Naturforscher" (E. Mach). Und auch im leblosen Klassenraum können wir die Natur erforschen. Nur keine Apparate, nur keine Lehrgänge – je mehr wir die Gelegenheit beim Schopfe zu greifen wissen, je einfacher unsere Manipulationen, je winziger das Stückchen Leben, das uns vor unsere beobachtenden Augen geriet – desto besser wird sich unser Gedankenleben neben dem Wirklichkeitsleben behaupten, desto besser werden wir in die Natur der Dinge eindringen. Und wäre es nur eine Fliege, die einsam vor dem Fenster schwirrte, oder ein kleiner Singvogel, der sich vor das Fenster setzte – wenn es dem Lehrer nur gelingt, die Aufmerksamkeit darauf wie in einem Brennglas zu sammeln, so werden gerade an den kleinsten Motiven die längsten und besten Beobachtungsreihen geknüpft werden.

Freilich, und das möchte ich zum Schluß doch nicht zu betonen vergessen: ein sechsstündiger Sitzunterricht ist und bleibt eine Unnatur! Deshalb fordern wir ja auch größere Freiheit im Schulleben, deshalb fordern wir vielseitige körperliche Betätigung; deshalb fordern wir ja auch die Arbeitsschule! Beides aber, die körperliche und die geistige Arbeit, müssen im innigen Konnex bleiben, müssen voneinander Nahrung ziehen, müssen sich gegenseitig in die Höhe bringen. „Wenn Natur und Gesellschaft im Schulzimmer vereint leben können", so schließt J. Dewey sein schönes Werkchen, „wenn die Formeln und das handwerksmäßige Lernen dem Wissen untergeordnet werden, welches wir durch Forschen und Versuche erwerben, dann wird sich innerhalb der Schule die Gelegenheit zu einer Verschmelzung beider bieten, der Natur und der menschlichen Gesellschaft und – Bildung soll das demokratische Losungswort werden!"

Lassen Sie mich die vorgetragenen Gedanken in folgende Thesen zusammenfassen:

1. Mit unserm Unterricht in den Realien bezwecken wir eine Vermittelung der allgemeinen Ergebnisse in den Wissenschaften. Da aber die Zahl dieser Ergebnisse bei den sich immer mehr differenzierenden Wissensgebieten geradezu unendlich genannt werden muß, da aber auch die Wichtigkeit dieser Ergebnisse sich nicht im einzelnen vergleichen und abschätzen läßt, so muß ein kurzer systematischer Lehrgang, wie er in unsern Methodiken vorgezeichnet und in unsern Realienbüchern ausgeführt

ist, sich vorzugsweise an das Gedächtnis wenden und daher notwendig oberflächlich werden.

2. Der bildende Wert der Wissenschaften steckt eben gar nicht in ihren Ergebnissen, sondern nur in der Forschungs- und Gedankenarbeit, die zu ihnen hinführt. Diese vorzuführen muß demnach auch das oberste Ziel des Unterrichtes in den Realien sein.

3. Da alle wissenschaftliche Arbeit zu einem Teile in der Erforschung der Quellen im weitesten Sinne, zum andern Teil in dem Aufbau der durch Induktion gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu einem einheitlichen Weltbilde besteht, so muß auch die Schule zunächst versuchen, der Jugend die Quellen, aus denen die Wissenschaft schöpft, nahe zu führen; die gewonnenen Einblicke in die Natur dieser Dinge müssen dann weiterhin mit den Erfahrungen und Beobachtungen, die von der Jugend bereits selbständig in ihrem Leben erworben wurden, in Beziehung gesetzt werden. Diese beiden Tätigkeiten werden die Weltanschauung der Kinder stetig bereichern und vertiefen und ihre Arbeitslust immer aufs neue beleben.

4. Einer ganz besonderen Erwähnung bedarf hier die wichtigste aller Quellen, die Natur selbst, und jene wissenschaftliche Tätigkeit, die die Natur Stück für Stück durchdringen und erobern will, der Versuch. Es wird große Schwierigkeiten machen, die produktive Betätigung der Schüler im Versuch in den Gebieten der Physik, Chemie und Biologie in unserer Schule, die doch wesentlich auf der Belehrung durch das Wort begründet ist, einzuführen. Dies sind schulreformerische Aufgaben, die nicht mehr lediglich methodischer, die viel mehr organisatorischer Art sind und daher zum größten Teil über den Machtbereich der Lehrer hinausgehen. Aber es muß das Bestreben der Lehrerschaft sein, auf Grund der eigenen Unterrichtsversuche und der Ergebnisse in fortgeschrittenen Schulkörpern ein immer klareres Bild von den Aufgaben der Schule auf diesem Gebiet zu gewinnen und die Öffentlichkeit und die gesetzgebenden Faktoren in diesem Sinne zu beeinflussen.

5. Ein um so reicheres Arbeitsgebiet steht uns dagegen in den Quellenschriften zur Verfügung; nur liegen diese Schätze zum größten Teil noch ungehoben in unseren Bibliotheken. Die Lehrerschaft wird es für eine ihrer wichtigsten Arbeiten ansehen, diese Quellen für den Unterricht heranzuziehen und sie in Auszügen auch den Schülern zugänglich zu machen.

6. Um das gewonnene vielfältige Induktionsmaterial der Quellen und der eigenen Erfahrung durch Ideen wieder zusammenzufassen, dazu

Digitized by Google

bedarf es der Kunst, jede Idee zunächst scharf zu erfassen und auf ihre einfachste Form zu bringen, sodann sie wieder einzukleiden in lebendiges Material, in eine Fabel, in ein Märchen, in eine Geschichte. Die Lehrerschaft wird sich in der Kunst der wirksamen Darstellung von Ideen und Gedankengängen ständig weiterbilden und sich an den großen Vorbildern der volks- und kindertümlichen Schriftsteller und Redner immer aufs neue anregen müssen.

So stellt sich in großen Zügen die Wissenschaft dar, an der die heutige Schule mitarbeiten kann. Sie fordert vom Lehrer eine viel größere Bildung, ein Aufgeben der Resultatpädagogik, einen unerschütterlichen Glauben an die Unendlichkeit des menschlichen Geisteslebens, Hingabe und Beweglichkeit im Verkehr mit den Kindern, ernsten Verkehr mit den großen Männern der Wissenschaft. Sie verheißt ihm: einen Unterricht, der seinen Wert in sich trägt, ein lernfreudiges und anhängliches junges Geschlecht, eine große Konsonanz zwischen seiner Schularbeit und seinen Privatstudien — der Lehrer ist Mensch, natürlich sich entwickelnder, im Leben sich betätigender Vollmensch.

Einheitliche Volks-Erziehung mit dem Erzieher als Idealergebnis.

Von Ph. Stauff.

II.

Der Baum des Erziehungswesens und seine Krone.

Wir haben im ersten Teile dieser Ausführungen für die Erzieher, die hinsichtlich der Lehre volle Freiheit von kirchlicher und staatlicher Bevormundung genießen müssen, die Unabsetzbarkeit verlangt, haben uns aber nicht verhehlt, daß wir dann als Erzieher ganze Persönlichkeiten verlangen müssen und uns nicht begnügen können mit Lehrmeistern als Einpauker und Abrichter.

So hoch wir den Lehrerstand in unseren Tagen bereits schätzen: unseren Anforderungen genügt er im ganzen noch nicht. Bereitwilligst sei anerkannt, daß in diesem Stande ein Streben nach Weiterbildung, eine hochideale Gesinnung vorhanden ist, die wir in manchem anderen und sozial höherstehenden Berufe vergeblich suchen. Aber nach Lage der Sache können diese edlen Eigenschaften doch noch nicht allgemein sein. Dem steht zu viel im Wege. Zunächst die ganze Vorbildung unserer heutigen Erzieher.

Die Verschiedenheit dieser Vorbildung ist unglaublich und nur begreiflich, wenn man ihre historische Entstehung in Betracht zieht. Für die Universitätslehrer verlangen wir Universitätsbildung, weil es nun eben nicht höher geht; für die Lehrer an den meisten Mittelschulen verlangen wir ebenfalls ein vorausgegangenes Studium an der Hochschule; für den Lehrer an der Volksschule aber begnügen wir uns mit einer ganz separaten, nur diesen Zwecken dienenden Mittelschule, und die Unterrichter an den Lehrerbildungsanstalten sind ebenfalls zumeist nur durch die Lehrerbildungsanstalt gegangen, wenn auch mit einer sehr guten Note.

All diese Stände aber setzen sich aus Erziehern des Volkes zusammen. Es scheint demnach, daß für die Erziehungsaufgabe der Volksschule ein weit bescheideneres Wissen nötig wäre als für die Erziehung an höheren Lehranstalten. Diese Auffassung spricht aber aller Erfahrung und pädagogischen Einsicht Hohn. Der Staat hat das auch seit langem gefühlt, aber unfähig, die Konsequenzen zu ziehen, hat er am sozialen Stand der Volksschullehrerschaft herumgeflickt, als ob die soziale Stellung der Mitglieder des Lehrerstandes für das Erziehungswesen das wichtigste wäre. Durch Besserung unliebsamer Nebenerscheinungen des verfehlten Erziehungssystems hat man eine Besserung dieses Systems selbst umgangen, denn die wäre bedeutend schwieriger gewesen. In den meisten deutschen Staatswesen ist der Volksschullehrer freigemacht worden von der Verpflichtung zum niederen Kirchendienst; man hat für ihn den einjährigen Militärdienst eingeführt und gestattet ihm, Unteroffizier und in vereinzelten Fällen sogar Offizier des Beurlaubtenstandes zu werden. Das sind die Reformen, zu denen man sich in neuester Zeit aufgeschwungen hat: die eine selbstverständlich – so selbstverständlich, daß sie schon vor Jahrzehnten hätte vollzogen werden müssen, die andere so nebensächlich, daß es ganz einerlei wäre, wenn man davon überhaupt abgesehen hätte. Nun weist man mit großem Stolze auf diese Errungenschaften hin und sagt der Lehrerschaft: „Ihr ewig Unzufriedenen, was wollt ihr denn noch?" Durch eine gewisse Fürsorge für ihre äußere Lebenshaltung glaubt man der Lehrerschaft den idealen Sinn gewissermaßen abkaufen zu können, und es ist nicht verwunderlich, daß man damit gewisse Erfolge erzielt hat. Für den Durchschnittsmenschen ist eben die Magen- und Gesellschaftsfrage die erste, und niemand wird behaupten wollen, daß unter der heutigen Lehrerschaft nicht eben auch die Durchschnittsmenschen die größere Hälfte ausmachten.

Es ist aber selbstverständlich, daß Erziehung eine einzige wissenschaftlich-künstlerische Disziplin ist, die nur nach der Art, nicht aber nach dem Grade verschiedene Anforderungen an den Erzieher stellt. Die Grundsätze sind die gleichen, die wissenschaftlichen Grundlagen, darunter namentlich eine eingehende Kenntnis der menschlichen Seele, ihrer Entwicklungswege und der Gesetze ihrer Aufnahmefähigkeit, ihrer Eigentümlichkeiten und Abnormitäten, kennen keine Verschiedenheit, ob es sich nun um Zöglinge von 7 oder von 18 Jahren handelt, ob das Kind des Tagelöhners oder das des Fürsten in Betracht kommt. Nur der praktische Gebrauch der pädagogischen Allgemeinwissenschaft ist nach diesen Veilletäten verschieden, und die Anwendungsverschiedenheiten der einen Disziplin sind auch wieder kaum auf eine etwa zu konstatierende verschiedene Höhe der psychologischen Kenntnis des Erziehers zurückzuführen, sondern auf Erfahrungstatsachen, die größtenteils theoretisch nicht einma richtig faßbar sind.

Aus dem Gesagten folgt, daß die Erziehung in erster Linie des Erziehers eine einheitliche sein muß, daß man den Volksschullehrer nicht anders erziehen kann als den Universitätsprofessor und den Seminarlehrer nicht anders als den Lehrer des Realgymnasiums. Ich bitte in diesem Punkte nicht mißzuverstehen; es handelt sich nicht um die allgemeine Aneignung der nämlichen Kenntnisse auf den verschiedenen Wissensgebieten oder z. B. um das allgemein gleiche Studium der gleichen Fremdsprachen, sondern um die Einheitlichkeit des erzieherischen Teils in der Heranbildung der Männer, die später wieder an irgend einer Stelle als Volkserzieher auftreten sollen oder wollen.

Hat man diese Prämissen anerkannt, so fragt es sich, welchen Rang unter den „gebildeten Berufen" man dem Erziehungswesen einräumen soll. Die Antwort darauf kann nicht zweifelhaft sein. Schon die alten Griechen haben auf diese Frage die richtige Antwort gegeben. Es handelt sich um die künftigen Generationen, auf denen die Zukunft der menschlichen Kultur beruht. In der Allgemeinheit steckt die tiefe Sehnsucht, sich in den kommenden Generationen zu vervollkommnen. Diese Tatsache ist unabstreitbar. Aus ihr folgt das Mandat des Staates, bezw. des Volksganzen, das Erziehungswesen technisch zu organisieren. Der allgemeine Schulzwang unserer Tage würde unberechtigt sein ohne diese Sehnsucht. So wie der Vater all seine unerfüllt gebliebenen Hoffnungen auf seinen Sohn überträgt und sich freut in dem Gedanken, daß dieser dereinst die ihm selbst zu schwer gewesene Aufgabe erfüllen wird, so ist es mit dem Volk und den einzelnen Gene-

rationen in demselben. In der Erziehung der künftigen Generationen liegt also die wichtigste Aufgabe des Menschengeschlechts begründet. Das Leben der jetzigen Generation hat keinen Zweck ohne die Hoffnung auf das Leben der künftigen. Das Dauer- und Entwicklungsbedürfnis des einzelnen Menschen wie der Gesamtmenschheit ist Zeuge dafür. Also: dem Erziehungswesen kann nur der höchste Rang in den idealen Aufgaben eines Volkes zugewiesen werden. Die höchste Leistung unserer Erziehungstätigkeit überhaupt ist dann aber zweifellos der Wiedererzieher, der neue Lehrer, der Pädagog der übernächsten Generation.

In der Pädagogik muß in gewissem Sinne das Wissen und Können des ganzen Zeitalters gipfeln. Es ist ja ausgeschlossen, daß man in unseren Tagen all die Seitenschächte des Wissens einem einzigen Menschen soweit öffnete, daß er sie alle gleichermaßen übersehen kann. So umfassend ist kein menschlicher Geist. Aber hineinführen kann man ihn, man kann zeigen, erklären, finden lassen. Nicht um die Einzelheiten handelt es sich, sondern um den großen Zweck, daß der Erzieher ein möglichst geistig runder, geschlossener Mensch werde, dem keine Phase des menschlichen Tuns und Treibens ganz fremd ist. Ein Philosoph muß er werden, der genau unterrichtet ist über das geistige Streben der Menschheit zu aller Zeit; dem die Kämpfe wohlvertraut sind, die um echtes Menschentum, um Fortschritt, um Gesittung und um die Gewinnung der „ewigen Lebenswahrheit" seit Jahrtausenden geführt worden sind. Im Innern muß ihn anfassen, was vergangene Zeiten bewegt hat; er muß sie vor seinem Auge sehen und leiden mit der Menschheit aller Tage unter ihren Kümmernissen, sich freuen über jeden Fortschritt, der einstens das Leben lebenswerter gemacht hat. Er muß ein Universalmensch sein, dem nichts fremd ist, was den Menschen angeht, der alles versteht, was eigene Natur und Umgebung dem Menschen an Einfluß aufzwingen. Kein Schulpauker und Schulrichter darf er sein, sondern ein menschen- und weltzugewandter Philosoph, dessen eigene Seele durch feste Widerhaken mit dem All verbunden ist.

Um dieser Ziele willen ist es nötig, daß man das ganze staatliche Bildungswesen vereinheitliche. Die Heranbildung unserer Erzieher kann nicht fern von der Heranbildung der übrigen Volkskreise erfolgen, damit die künftigen Erzieher dem Volksleben nicht im vorhinein fremd werden, und namentlich auch, damit es nicht nötig ist, daß ein knapp 10–12jähriges Menschenkind auf Grund ganz unklarer, irrigen Vorstellungen entspringender Augenblicksneigungen bereits ver-

Digitized by

anlaßt wird, sich den künftigen Lebensberuf zu erwählen. Was also in erster Linie vom Übel ist, sind alle Internate, was in zweiter Linie die schädlichsten Wirkungen ausübt, ist die Spezialisierug der Erziehungs- und Bildungsanstalten je nach der Art des künftigen Berufes. Da wird schon das Kind eingezwängt in ein Zweckstudium, das ein späteres Entweichen aus den von den Eltern oder auf Grund unklarer Erkenntnis vom Kinde selbst gewählten Berufsgehegen nahezu unmöglich macht.

Es liegt im Interesse aller Einzelnen und des gesamten Volkes, daß die endgültige Wahl des Jünglings unter den sogenannten „gelehrten Berufen" so spät als möglich erfolgen muß, wenn die vorhandenen Anschauungen sich bereits einigermaßen geklärt, die Neigungen gefestigt haben, und wenn eine Möglichkeit der Abschätzung von Widerständen und entgegenstrebenden Charakterzügen gegeben erscheint. Darum muß die Nützung der Bildungsinstitute zunächst etwas Allgemeines sein, das mit dem Endzweck noch in keinen direkten Zusammenhang gebracht ist. Daraus folgt aber wieder mit absoluter Notwendigkeit die Übernahme aller Ausgaben für Bildungs- und Erziehungszwecke auf die Volksgesamtheit, auf den Staat. Es muß der Zustand aus der Welt geschafft werden, wonach der Vater bekennen muß: mein Vermögen langt für meinen Sohn bis zum Rechtsanwalt oder bis zum Professor oder „nur" bis zum Volksschullehrer. Denn das Erziehungswesen ist weit mehr ein Gesamtinteresse des Volkes, als es ein Erwerbsinteresse des einzelnen naturgemäß birgt.

Wieviele Knaben werden alljährlich zur Vorbereitung für das Lehr- und Erziehungsfach bestimmt, lediglich aus Gründen der Geldbeutelraison ihrer Väter! Ebensoviele Anklagen gegen das Volksganze und gegen seine Vertretung, den Staat, können mit Fug und Recht erhoben werden. Viele der Jungen eignen sich ihrer ganzen Veranlagung gemäß überhaupt für keinen gelehrten Beruf, indes viele andere in einem anderen Zweige geistiger Tätigkeit eine viel höhere Befriedigung finden und für das Volk unvergleichlich mehr leisten könnten. Die Allgemeinheit muß also ein Recht haben, den Einzelnen von dem Eintritt in den Erziehungs-Beruf zurückzuhalten kraft ihrer überwiegenden Interessen, und sie muß auch die Möglichkeit haben, einem anderen die Wege zu ebnen in einen Beruf hinein, der seiner Veranlagung entspricht und so dem Volksganzen den größten Nutzen aus der Einzelpersönlichkeit in Aussicht stellt. Geistig und sittlich hochstehenden Erziehern fällt diese Aufgabe in Vertretung der Gesamtheit zu. Was können die

Lehrenden an unseren Hoch- und Mittelschulen zurzeit tun? Das Vorhandensein des nötigen Wissens verzeichnen, nicht aber die Tiefe seiner Aneignung, nicht die Art seiner Aufnahme durch einen organischen Prozeß oder durch eine mechanische Angliederung, nicht die Eignung des Zöglings für den gewählten Beruf — sie haben lediglich den Erfolg ihrer eigenen Tätigkeit in Noten kristallisiert darzustellen, und auf Grund dieses Notenbündels wird der Jüngling in das Leben geschickt und auf die Volkskreise, an denen er zu arbeiten hat, losgelassen.

All das ergibt sich anders, wenn man die vorstehend ausgeführten Gedanken in ihrer Berechtigung erkennt. Dann versteht es sich von selbst, daß man darauf Verzicht leistet, einen Knaben in eine bestimmte Anstalt zu stecken mit der Aussicht auf einen einzigen nach vollendeten Studien in der Ferne winkenden Beruf. Dann wirken Selbstbestimmungsrecht des Zöglings und Mitbestimmungsrecht der Allgemeinheit in der Richtung, daß das Erziehungssystem von Grund auf bis zur Spitze notwendigerweise eine organische Einheit werden muß. Ein Baum, der aus einheitlichem Stamme Äste und Zweige hervorbringt, an dem sich die Einzelblüten und Früchte dann nach Herzenslust entfalten können. Eine organische Vielheit auf einheitlichem Unterbau.

Eine einzige Art der Bildungsanstalten muß dem Bildungsbedürftigen zu Gebote stehen. Die Volksschule ist der Unterbau; aus ihm darf sich noch nichts abzweigen, denn das gibt die Wasserschößlinge am Baum, die unfruchtbar bleiben müssen, weil in den unteren Teilen des Stammes noch nicht die veredelten Säfte kreisen, die nötig sind zur Entwicklung der nützlichen Frucht. Aber auch weiter hinauf ist die Gemeinsamkeit des Bildungsweges unerläßlich. Über der Volksschule noch setzt die Spezialisierung zu früh ein; vor dem 18. bis 20. Lebensjahre und womöglich noch später hinein erscheint eine Wahl unter den gelehrten Berufen meist verfrüht. Soweit sollte sich alles Bildungsbedürftige am gleichen Stamme ranken. Zweigen sich dann die Äste ab, so werden es veredelte sein, die fruchtbringend werden im Leben.

Trotz der Abzweigung zahlreicher Äste aber treibt der Stamm des Baumes inmitten der sich bildenden reichen Krone fort zur Höhe. Dieser Höhentrieb ist zu vergleichen mit dem Erziehungswesen an sich. Er strebt geradenwegs hinauf zum Sonnenlichte und bringt Früchte der gleichen Art wie die Äste, aber sie sind die köstlichsten, die reifsten, denn sie sind vom Sonnengold bestrahlt. Seine Früchte bergen die triebkräftigsten Samen: was sich am Baume unseres Erziehungswesens da oben an der Spitze entwickeln muß, das ist der

Digitized by Google

Wiedererzieher. Erst in dieser Höhe kann der künftige Schulmann sich recht entfalten; erst dort werden sich die Potenzen in ihm entwickeln, die ihn zu seinem Amte recht befähigen, zu dem wichtigsten Amte, das die Menschheit kennt.

Halten wir es so, daß der Wiedererzieher das höchste und letzte unserer Erziehungsresultate bedeutet, dann wird er auch nur aus den besten Säften des Baumes gebildet sein können, dann wird er nur wertvollste Elemente darstellen. Was zu der idealen Höhe nicht nur des Gelernten, sondern des Denkens und Fühlens überhaupt wie des philosophisch erarbeiteten Wissens, der Universalpersönlichkeit, nicht emporzuklimmen vermag an Triebsäften, wird sich unterwegs in einen Ast oder in einen Zweig des Astes hinein ergießen, um dort fruchtbringend zu wirken. Dann haben wir wieder, wie die alten Griechen in gewissem Grade, den Weisen als Führer und Lehrer des Volkes, und der Lehrberuf ist dann wieder der ideale Beruf in sich. Jetzt ist er der Beruf, in dem man nach 5 oder 6jährigem Speziallernen sich betätigen kann mit einem Jahresgehalt von ein paar tausend Mark.

Denn wie bereits ausgeführt: auch der Beruf des Volksschullehrers ist ein Erziehungsberuf, in gleich hohem Grade wie der des Universitätsprofessors, nur in verschiedenen Abarten der Betätigung gemäß dem Alter und dem mitgebrachten Ideenkreis seiner Zöglinge. Auch der richtige Volksschullehrer kann nur ganz oben am Baume der Volkserziehung sich bilden. Und wenn unser Erziehungswesen in der Richtung dieser Gedankengänge einstmals geregelt werden sollte, dann erst könnte man davon reden, daß dem Volke der Wert der Menschheitserziehung recht zum Bewußtsein gekommen wäre, und dann erst könnte man sagen, daß sich die lebende Generation ihrer Pflichten gegen die Nachkommen vollbewußt geworden wäre.

Vieles von diesen Gedankengängen hört sich zweifellos so ungewohnt an, daß es der Durchschnittsmann vielleicht als Utopie zu bezeichnen geneigt ist. Wir werden auch in den nächsten Jahrzehnten ein Erziehungssystem nach dem Muster des hier gezeigten jedenfalls nicht sehen. Aber es wird trotzdem kommen. Will das Volk noch nicht klar umrissen das Ganze, so will es den Teil. Den Teil dieser Gedanken, der sich just aus praktischen Notwendigkeiten heraus am meisten aufdrängt. Verlangt man nicht heute schon in weiten Kreisen die Übernahme aller Erziehungslasten auf das Volksganze, auf den Staat? Man würde diese Forderung vermutlich in allen Kreisen aufstellen, wenn sie nicht gar so kommunistisch klingen würde und damit den poli-

Digitized by Google

tisch stark anrüchigen Charakter zur Schau trüge. Wo man den Gedanken befehdet, geschieht es nur um gewisser Imponderabilien willen. Ferner: Begegnet man nicht einer sich stets verstärkenden Feindschaft gegen die gerade in unseren größten Staaten noch bestehenden Einrichtungen der Internate? Lediglich eine Art passiven Kulturkampfes von seiten verschiedener Kirchenverwaltungen vermochte ihre Beseitigung, die in verschiedenen Kleinstaaten Mitteldeutschlands bereits durchgeführt ist, bislang aufzuhalten. So dürfen wir uns wohl auch noch der Hoffnung hingeben, man werde irgendwann einmal zu der allgemeinen Auffassung kommen, daß die Erziehung der kommenden Geschlechter die Hauptaufgabe der lebenden Menschheitsgenerationen ist. Dann aber ergeben sich alle in vorstehenden Ausführungen gezogenen Forderungen von selbst, und dann wird auch der Volkswille einmal stark genug werden, um sich Geltung zu verschaffen gegenüber den Widerständen des vom Selbsterhaltungstriebe beherrschten, geistig gebundenen Kirchentums und gegenüber den durch den Staat selbst falsch verstandenen Aufgaben des Staates als Vertretung der Volksgesamtheit. Dann wird auch die Zeit kommen, daß der Wiedererzieher als das Höchstprodukt alles völkischen Erziehungswesens angesehen wird und daß man sich demgemäß bemüht, das ganze Erziehungssystem in der hier gezeigten Richtung nach Vereinheitlichung neu zu organisieren. Das Bild vom Baume wird dann keine Utopie mehr sein. Und dahin zu wirken, daß es bald so sei, das ist die Aufgabe von uns Lebenden!

Ausschneideübungen im Unterricht.

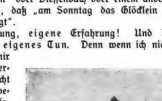
Von Bruno Schmidt, Dresden.

> Je höher wir den Wert des auf Anschauung und Erfahrung beruhenden Wissens einschätzen, desto mehr wird uns neben dem selbständigen sprachlichen Ausdruck jede Werktätigkeit als ein ebenso willkommenes wie wichtiges Bildungsmittel erscheinen.
>
> Aus dem Vorwort zu Eißner „Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit".

Für mich ist der Sinn der Reform der, daß sie darauf ausgeht, den Menschen wieder hinter seine ureigenen Sinne und damit auf seine eigenen geistigen Füße zu stellen, anstatt ihn hinter fremde, je nach des Herrn Schullehrers Eigenart graugrüne oder bläulichviolette Guckgläser zum Be-

schauen der Welt zu setzen, — ihm zu zeigen, daß er selbst zwei gute Ohren hat, um zu hören, wie es in der Welt schallt, anstatt ihm immer wieder „nach Kurtmann“ oder Dieffenbach oder einem andern die gewichtige Neuigkeit zu berichten, daß „am Sonntag das Glöcklein klingt“ und „im Feld das Lerchlein singt“.

Eigene Anschauung, eigene Erfahrung! Und Voraussetzung zu letzterer ist unbedingt: eigenes Tun. Denn wenn ich nicht handelnd mich betätigen darf, kann mir nichts Dummes widerfahren, und ich kann nicht erfahren, daß es so unbedingt richtiger ist als so, sondern ich muß einfach glauben.



Darum suchen wir, denen es um Reform in der Schule wirklich Ernst ist, überall nach Tätigkeiten, nach mehr spielenden oder mehr ernsten Beschäftigungen, nach Werkarbeit, die durch ihren bestimmten Eigencharakter geistige Funktionen im Schüler auslösen, ihn zwingen soll, so vorzustellen, so zu überlegen, wie es uns wünschenswert und seine geistige Kraft bildend erscheint. Geistige Arbeitgeber wollen wir sein, und unsre Kinder sollen die durch Arbeit selbsttätig Erwerbenden sein. England und Amerika sind schon längst auf diesem gesunden Pfade, wir betreten ihn jetzt schüchtern.

Der Bildungswert einer Beschäftigung soll hier untersucht werden, die früher wohl daheim oft als unterhaltendes Kinderspiel betrieben worden ist, wenn es zur Winterszeit galt, eine bewegliche Kinderrunde um den großen Familientisch herum auf die Stühle zu bannen, bei der aber die immer wieder zu neuen Einfällen anregende Mutter kaum daran gedacht hat, daß dies Spiel etwas mit der geistigen Bildung ihrer Kinder zu tun haben könnte. Der Zeichenunterricht hat es wie manches andre wieder hervorgesucht und zunächst seinen Zwecken dienstbar gemacht.

Aber nicht nur für den Zeichenunterricht bietet das Ausschneiden in Papier als Materialarbeit teils eine willkommene Vorarbeit, teils ein Mittel zur Bereicherung seiner Übungen — ich möchte es heute ganz allgemein als nicht zu unterschätzende Hilfe zur Klärung und Vertiefung des kindlichen Anschauungskreises überhaupt warm empfehlen.

Gemeint ist hier nur das völlig freie Ausschneiden ohne alle Vorzeichnung und ohne irgendwelches Vorbild, also frei aus dem Gedächtnis.

Als ich nach reichlichen Versuchen in verschiedenen Bezirksschulklassen

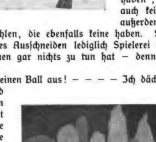
Digitized by Google

eine Sammlung derartiger freier Ausschneidarbeiten im Rahmen der üblichen Osteraustellung mit angezweckt hatte, sagte mir jemand, daß er eine derartige Beschäftigung im Zeichenunterricht einfach bedaure, da er sie für Zeitvergeudung halte. Wie ich merke, verehrter Herr Kollege, sind Sie genau derselben Ansicht. Da ich kein Freund vom leeren Disputieren in die blaue Luft hinein bin, mache ich Ihnen den Vorschlag: probieren wir's einfach.

Mich wenigstens hat immer der Versuch erst zu überzeugen vermocht, in psychologen Dingen ganz besonders.

Hier ist ein Blatt Papier, und hier ist — einen Augenblick — hier ist auch eine kleine Schere. Aber bitte, das schadet nichts, daß Sie „gar keinerlei Übung darin haben", ich habe nämlich auch keine, und ich will außerdem die Beschäftigung für Kinder empfehlen, die ebenfalls keine haben. Sie sollen mir ja nur beweisen, daß dieses Ausschneiden lediglich Spielerei ist und mit Auslösung geistiger Funktionen gar nichts zu tun hat — denn darauf käme es hier doch wohl an.

Bitte, schneiden Sie einen Ball aus! — — — Ich dächte, Sie brauchten immerhin lange dazu. Und erlauben Sie — warum halten Sie so oft inne mit Schneiden? Ach so, Sie prüfen mit dem Auge (oder mit dem Verstand?), ob der Ball nun rund ist und wo und wieviel Sie noch wegschneiden müssen. Ist das nicht doch vielleicht ein bißchen geistige Arbeit? Sie scheinen doch offenbar bei jedem Schnitt Ihr Urteil anzustrengen, ob das abzutrennende Stück genügen wird, um die noch schlecht gerundete Fläche Ihrer Idealvorstellung von einem tadellosen Ball näher zu bringen. Das bestreiten Sie nicht? Dann werden Sie mir gewiß zugeben, daß eine derartige Arbeit, die an sich auch schließlich noch Spaß macht, für Kinder vielleicht gar keine schlechte Übung bedeutet in der Schärfung des Urteils (oder Blicks, wie Sie wollen) für die Form — in diesem Falle die Form „vollkommen rund".



Digitized by Google

Sie halten mir entgegen, daß die Erwerbung einer derartigen Erkenntnis doch Sache des Zeichenunterrichts sei, nicht des Anschauungsunterrichts. Darüber läßt sich zwar streiten — aber es gibt ja noch andre Dinge, die man mit Schere und Papier darstellen kann.

Wollen Sie, bitte, eine Zitrone ausschneiden! — — — Haben Sie etwas dagegen, wenn ich mir erlaube, das von Ihnen geschnittene Etwas für eine Kartoffel anzusehen? Jedenfalls zwingt mich diese langrunde Form noch lange nicht, es für eine Zitrone zu halten. Das geben Sie mir zu. gut! Ich sehe, Sie überlegen, wie Sie die Form ändern wollen, daß sie zwingender (oder ausdrucksvoller) wird. Bitte, wie kommen Sie jetzt auf einmal dazu, das eine Ende mit einer zipfelartigen Spitze zu versehen? Ist es vielleicht so: Sie haben sich jetzt intensiver als vorhin die Zitrone vorgestellt, haben schließlich auch daran gedacht, welches Gefühl Sie haben, wenn Sie das Ding in die Hand nehmen, es nach dieser, nach jener Seite drehen, wie man es schält usw., und haben dabei entdeckt, daß Sie ein typisches Merkmal, wodurch es sich gerade von ähnlichen Dingen unterscheidet, eben diesen Zipfel auf der Blütenseite, übersehen hatten —? Sie werden ohne weiteres zugeben, daß Sie sehr lebhaft haben vorstellen müssen, um Ihren Fehler zu finden. Und auch

das soll keine schlechte Geistesübung sein, Dinge ihrer Form nach recht intensiv vorstellen zu müssen, und eine Arbeit, die ebendiesen Zwang auferlegt, können wir doch vielleicht brauchen.

Ich denke, der praktische Versuch hat uns völlig genügend über das Wesen des freien Ausschneidens belehrt. Was tun wir, wenn wir die Schere zur Hand genommen haben und beispielsweise das Bild einer Zitrone ausschneiden? Rein äußerlich gesprochen: wir beseitigen mit Hilfe unseres Schneideinstruments von der Papierfläche, deren augenblickliche Form uns ganz gleichgültig ist (wenn uns nur ihre Größe genügt), nach und nach so viel, daß zuletzt eine Fläche übrig bleibt, die notwendigerweise als das Bild einer Zitrone angesprochen werden muß. Und wer gibt dabei der Hand Weg und Ziel für ihre beseitigende Tätigkeit? Unsere Vorstellung „Zitrone". Also müssen wir, mehr auf die psychische Arbeitsleistung blickend, genauer sagen: wir formen mittels der Schere die für uns unbegrenzte oder nur zufällig begrenzte, also ausdrucksloseste Papierfläche nach Anweisung unserer Vorstellung zu einer gewollt begrenzten, demnach ausdrucksvollen Fläche, einer Ausdrucksform.

Digitized by Google

Gewiß, die entstandene Ausdrucksform enthält nichts von der Dicke des Dinges, auch nichts von dem stofflichen Charakter, den wir in einer Zeichnung möglicherweise andeuten könnten — höchstens die charakteristische Farbe kann ich auswählen — und doch müssen wir sie unbedingt mit dem Namen „Zitrone" belegen. Sie enthält das, wodurch sich diese Frucht von allen andern unterscheidet: ihre Silhouette in einer besonders sprechenden Ansicht, kurz ihre charakteristische Silhouette.

Was haben wir mit dieser Überlegung gewonnen? Ausschneiden in unserem Sinne ist ein freies Formen oder Gestalten einer Fläche. Das Maß- und Gestaltgebende dabei ist unsre Vorstellung und das Resultat eine mehr oder weniger deutlich sprechende Silhouette des Gegenstandes.

Es leuchtet ein, daß ein Ausschneiden vorgezeichneter Formen nicht

ein freies Gestalten der Fläche genannt werden, also hier gar nicht in Betracht kommen kann, da die eigentliche gestaltende Tätigkeit in dem Falle nicht die Schere, sondern der Stift besorgt, das Ausschneiden also weiter nichts bedeutet als ein Herauslösen der gezeichneten oder gemalten Form aus der Fläche.

Auch das andre ist während des Versuchs wohl klar geworden: welchen Wert die in Rede stehende Beschäftigung hat. Was man sich nicht klar vorstellen kann, kann man nicht frei ausschneiden. Und umgekehrt: wenn ich etwas ausschneiden will, muß ich es mir vorher erst klar vorstellen. So zwingt also das freie Ausschneiden direkt zum klaren Vorstellen, zu lebhafter innerer Anschauung des Dinges. Die bloße Nennung des Wortes Zitrone enthält jedenfalls lange keine so zwingende Nötigung, sich das Ding so allseitig und genau zu vergegenwärtigen als die Aufforderung, es mit der Schere auszuschneiden. Wenn wir uns daraufhin

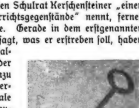
Digitized by Google

Bedeutung. Denn wie, laut der Presse, der Plan ist, soll nur der Bau des Hauptbahnhofes, der Bau der Bahnhofshalle, der Bau der Bahnsteige und der Bahn für die geplante Hoch- oder Untergrundbahn, also nur ein Teil des Bahnhofes, der Bau der Bahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnsteige, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhöfe, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgebäude, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsrestaurants, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofshotels, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgeschäftshäuser, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterhallen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterschuppen, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbureaus, der Bau der Bahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüterbahnhofsgüter

des Gegenstandes, für die das Ausschneiden bei öfterer Wiederholung geradezu den Blick schärft. Damit aber dient es wiederum der unbewußt im kindlichen Geiste vor sich gehenden Typenbildung, denn die Typen, die es sich allmählich aus der Summe seiner Einzelanschauungen herausschält, enthalten ja eben dieses Wesentliche der Erscheinung.

Daß auch die naive kindliche Farbenfreude durch solche Arbeit in frischfarbigem Papier (Glanzpapier) belebt wird und daß eine derartige Beschäftigung recht geeignet ist, durch die in ihrer frisch-fröhlichen Wirkung das kindliche Erwarten meist übertreffenden Erzeugnisse die lahmgewordenen Kräfte wieder aufzubügeln, sei nur beiläufig erwähnt.

Die Frage, an welchen Stellen für solche Übungen Platz sei, erübrigt sich nach dem Einblick in Wesen und Wert derselben eigentlich. Überall da gehören sie hin, wo es gilt, klare Anschauungen von den Dingen, vor allem klare Formvorstellungen zu erwerben: das ist in erster Linie der Anschauungsunterricht, den Schulrat Kerschensteiner „einen der (bisher) am blödesten betriebenen Unterrichtsgegenstände" nennt, ferner natürlich auch Heimat-, Natur- und Erdkunde. Gerade in dem erstgenannten Unterricht, dessen Name doch deutlich genug sagt, was er erstreben soll, haben wir uns leither bis auf einige schüchterne Maiversuche der Kinder doch ausschließlich mit der sprachlichen Darstellung begnügt, oft noch dazu nach recht zweifelhaften Bildern, und ganz vergessen, daß ein großer Teil der Formmerkmale des Dinges und die Beziehung der Formen zueinander gar nicht mit Worten darstellbar ist.



In seinem auf der diesjährigen Hauptkonferenz des Bezirks Chemnitz I gehaltnen Vortrage schlägt Kollege O. Günther als methodischen Gang bei der Durcharbeitung eines Anschauungsobjekts vor: Betrachtung des Gegenstandes, Betasten, Besprechen der Teile, der Zusammenhänge, des Zweckes, der Farben, der Formenverhältnisse. — Formen in Ton. — Übergang zur flächenhaften Darstellung: Ausschneiden in Papier, Legen mit Erbsen, Stäbchen, Fäden. — Luftzeichnen. — Zeichnen (aus dem Gedächtnis). — Korrektur mit Wandtafelzeichnung des Lehrers.

Näher auf die einzelnen Aufgaben einzugehen, die beispielsweise von den kleinen Elementaristen am besten mit Hilfe der Schere zu lösen wären, verbietet hier der Raum. Ich verweise auch hier wie am Eingange wieder auf das neuerdings erschienene Elsnersche Buch, das sich in liebevollster Weise mit dieser neuen Seite eines künftigen Unterrichts beschäftigt, auf die „Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit", Verlag A. Müller-Gröbethaus,

Digitized by Google

Dresden. Dort finden Sie in reichem Maße echt kindliche Aufgaben wie diese: wir wollen jetzt ausschneiden, was die Mutter auf der Bleiche liegen hat, die langen Handtücher, die breiten Tischtücher, die kleinen Taschentücher, die runden Deckchen usw. In dieser Weise müssen solche Aufgaben gestellt werden, und der Lehrer wird merken, daß sie der zu lösenden Probleme noch gerade genug enthalten für die ungeübten kleinen Finger und für die schwachen Geisterchen mit ihrem noch vielfach recht geringen Unterscheidungsvermögen. Die diesem Aufsatze beigegebenen Proben sind Arbeiten von Kindern des 4. und 5. Schuljahres und sämtlich im Zeichenunterricht entstanden, jedoch zu genau demselben Zweck und unter denselben Gesichtspunkten, wie sie hier getennzeichnet wurden.

Man wage den Versuch, und man wird sich und seine Arbeit um eine ebenso hübsche wie geistig anregende Übung bereichert finden.[1])

Bücher und Bilder zur Kunstpflege in Schule und Haus.

Zeichenunterricht.

Friese, Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. 3. Jahrgang. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung.

Das Friesesche Jahrbuch ist ein großzügiges Unternehmen und gibt ein getreues Spiegelbild der gewaltigen Umwälzungen, die in den letzten Jahren auf den in Frage stehenden Gebieten stattgefunden haben. Der uns vorliegende dritte Band ist gleich seinen Vorgängern ein dickleibiger Doppelband, der auf seinen 714 Seiten ein überreiches Material zusammenträgt, worunter nicht allzuviel Spreu enthalten ist. Gewissenhaft wird die Bewegung im In- und Auslande registriert und durch geschichtliche Erörterungen die ganze Entwicklung verständlich gemacht. Neben einer Reihe selbständiger Beiträge, die in breitester Form besonders wichtige Fragen erörtern, geht ein eingehender Hinweis auf das Schrifttentum über Zeichen- und Kunstunterricht, das heute durchaus nicht gering ist, einher. Lückenlos sind die Neuerscheinungen verzeichnet und ein Bild der rastlosen Arbeit sind die Berichte aus den Vereinen und die Auszüge aus der pädagogischen Presse. 204 Bildbeigaben ergänzen den Text in vorzüglicher Weise. Die Ausstattung ist eine ganz ausgezeichnete. Zu bedauern ist an dem Buche nur der hohe Preis (M. 15),

[1]) Ausführlicher habe ich diesen Gegenstand behandelt — namentlich den Betrieb der Übung in schwierigeren Aufgaben — in meinem Aufsatze „Ausschneidebungen im Zeichenunterricht" in Nr. 32 u. 33 der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. 1906.

Digitized by Google

der seiner allseitigen Verbreitung leider recht sehr im Wege steht. Für die Bibliotheken ist die Anschaffung des Buches eine unumgängliche Notwendigkeit.

Teubner, Wegweiser nach neuen Bahnen des Zeichenunterrichtes. Kommiss.-Verlag: B. Krasemanns Nachf., Oschatz.

Der Verfasser versucht einen Weg zu zeigen, wie die neueren Bestrebungen im Zeichenunterricht in der zwei- oder vierklassigen Volksschule heimisch gemacht werden können. Daß das ein verdienstliches Unternehmen ist, dürfte niemand bezweifeln. Die Reform ist von der Großstadt ausgegangen und hat viel zu viel nur die Schulverhältnisse derselben im Auge gehabt, so daß es gar nicht so leicht ist, die in der Theorie als richtig erkannten Wahrheiten in den kleineren Schulorganismen in die Praxis umzusetzen. Hierzu will das uns vorliegende Werk Berater sein. Auf 36 Seiten Text charakterisiert der Verfasser knapp das Wesen des neuen Zeichenunterrichts und gibt Bemerkungen zu den 30 Stofftafeln, auf den ein ungemein reiches Material zusammengedrängt ist. Einige Probetafeln sollen zeigen, wie sich Verfasser die Ausführung der Zeichnungen denkt. In den Einzelheiten wird man nicht immer mit dem Verfasser eines Sinnes sein, das kann uns aber nicht abhalten, der fleißigen Arbeit, die den erfahrenen Lehrerbildner erkennen läßt, Anerkennung zu zollen. Ein Mangel ist die drucktechnisch unzulängliche Wiedergabe der auch nicht immer korrekt genug gezeichneten Vorbilder.

Grüber, Pinselspiele. III. Heft. Preis M. 1. Jena, Thüringer Verlags-Anstalt.

Ein für die häusliche Beschäftigung des Kindes geeignetes Vorlagenheft, das mithelfen kann, die Freude an der zeichnerischen Darstellung zu erhalten und der Beobachtungsfähigkeit neue Gebiete zu erschließen.

Schmidtkunz, Die Ausbildung des Künstlers. Preis M. 1. Eßlingen, Paul Neffs Verlag.

Wenn die Publikation auch für unseren Leserkreis nicht direkt bestimmt ist, so mag doch hier auf die trefflichen Ausführungen hingewiesen sein, weil sie für denjenigen, der sich mit dem modernen Zeichenunterricht eingehend beschäftigt, viel Anregung geben.

Friese, Die Technik des Zeichnens. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. Preis M. —.75.

Das Heftchen ist ein Sonderdruck des im Jahrbuch enthaltenen Aufsatzes. Auf 56 Seiten werden alle die zum Unterrichtsbetriebe des modernen Zeichenunterrichtes notwendigen Einrichtungen behandelt. Für denjenigen, der nicht genug Selbstzeichner ist, dürfte das Heft viel Anregung enthalten. Daß in bezug auf Anführung der Lernmittel nicht erschöpfende Arbeit geleistet worden ist, wird man dem Verfasser nachsehen, da er als Autor verschiedener Blockständer ein gewisses Recht hat, auf diese besonders einzugehen.

Kerres, Der moderne Zeichenunterricht in der Praxis der Volksschule. Erster Teil: Unterstufe. Mit 59 Tafeln nach Schülerzeichnungen. Köln, Bachem. M. 4.—.

Ein Buch, das mit großer Liebe zur Sache geschrieben ist, aus dem man aber auch ersieht, daß das Verhältnis des Lehrenden zur Zeichnerei beim modernen Zeichenunterricht doch ein ziemlich inniges sein muß, wenn die Erfolge nur annähernd befriedigende sein sollen. In den meisten Fällen ist der Lehrer dem Zeichner über. Darin liegt ein Mangel, welcher den Unterricht aufhält und sehr oft zur Übermittlung von Erfahrungen führt, die, wenn abgeklärt, anders aussehen würden.

Mangold, Zeichnen und Zeichenunterricht. Halle a. S., Schroedel. M. 2.—.

Eine anregend geschriebene Arbeit, die in der Hand des Seminaristen und des jungen Lehrers viel Segen stiften wird. Der Verfasser ist gut orientiert und spricht aus eigener Erfahrung heraus.

Stiehler, Neuland — Kraftbildendes Zeichnen. Verlag der Dürrschen Buchhandlung, Leipzig.

Der Verfasser geht ungemein begeistert an seine Arbeit. Er gibt neben den physiologischen und psychologischen Begründungen und Erläuterungen einen auf vier Jahre verteilten Lehrstoff. Was er fordert, zeigt den erfahrenen und gewandten Lehrer, namentlich auch der heranwachsenden Lehrer selbst. Das Buch regt ungemein an.

Wunderlich, Kalender und Taschenbuch für Zeichenlehrer. Leipzig, Degener. M. 2.—.

Ein wegen seines umfangreichen Literatur- und Lehrmittelverzeichnisses sehr nützliches Taschenbuch.

Micholitzsch, Zur Reform des Zeichenunterrichtes. Wien, Pichlers Witwe und Sohn.

Die Zeichenunterrichtsreform in Österreich ist maßvoller als bei uns. Das zeigt auch das vorliegende, reich illustrierte Werk. Die bisherige Art des Zeichenunterrichts ist ihrer hauptsächlichsten Schlacken entkleidet und durch eine Reihe neuer Betätigungen vervollständigt. Die Arbeit ist für den, der einem allmählichen Übergang ins Neue das Wort redet, äußerst brauchbar.

Verein württembergischer Zeichenlehrer, Beiträge zur Zeichenunterrichts-Reform Nr. 1. Stuttgart, Verlag des Zeichenlehrers. M. 1.—.

Das Heft will für einfache Verhältnisse eine zuverlässige Handreichung darbieten. Text und Illustrationen vereinigen sich gut zu dieser praktischen Anleitung.

Kuhlmann, Der eigene Körper des Schülers als Grundlage und Ausgangspunkt des Studiums der lebendigen Natur im Zeichenunterricht. Dresden, Müller-Fröbelhaus. M. 2.—.

Des Verfassers einzelne Publikationen sind immer äußerst anregend für den Unterricht gewesen. In diesem neuen Heft ist der weitere Ausbau des in Heft IV unternommenen Versuches, die menschliche Gestalt zum Mittelpunkte des Zeichenunterrichtes zu machen, vorgenommen worden. Auch wer anderer Meinung ist, und das dürften viele Kollegen sein, findet in den Ausführungen, die durch reiches Bildmaterial belegt sind, viel Anregung.

Schwartz, Neue Bahnen. Dritter Teil. Der Zeichen- und Kunstunterricht auf der Mittelstufe. Hamburg, Boysen & Maasch. Preis M. 2.50.

Der Verfasser ist Reformer, aber einer von denen, der etwas zu sagen hat. Die beiden vorhergehenden Teile zeigten ihn schon als den Mann, der das Kind kennt, und der demgemäß seinen Stoff auswählt, und auch die rechte Art der Vermittlung findet. In diesem dritten Teil ist ohne Zweifel schon deshalb ein geeignetes Material enthalten, weil die Jahre des Erprobens klärend eingewirkt haben. Wertvoll werden die Ausführungen besonders deshalb noch, weil sie verschiedentlich eine freimütige Kritik der Auswüchse der Reform enthalten und einen Weg zeigen, wie diese auszuschalten sind. Dem Hefte sind acht Tafeln Abbildungen, zum Teil in farbiger Darstellung, beigegeben. Sie illustrieren die Ausführungen des Verfassers bestens.

Gordon, Allerlei Malverfahren. Leipzig, E. Haberland. M. 1.25.

Die eigene Betätigung ist für die Kunstpflege von großer Bedeutung. Was der Dilettantismus in der Musik uns heute ist, das muß er uns auch künftighin in der bildenden Kunst werden. Das Überwinden der Schwierigkeiten der Technik muß der Ausgangspunkt aller Arbeit sein. Das hier angezeigte Heft will, soweit das eben durchs Wort möglich ist, Ratschläge geben, und ist da auch ein zuverlässiger Führer. Unmittelbar und schneller wirken allerdings die Unterweisungen, die vom ausübenden Künstler mit „Vormachen" verbunden sind.

Thieme-Elßner, Skizzenhefte für Anfänger. Dresden, Müller Fröbelhaus. M. 1.50.

Wie's gemacht wird, das wollen die Hefte zeigen. In der zeichnerischen Darstellung gibt es so viel rein technische Probleme zu lösen, für die das Kind naturgemäß noch nichts mitbringt. In solchen Augenblicken zu sehen, wie sich ein „Könner" mit derselben oder einer ähnlichen Aufgabe abgefunden hat, das gibt Anregung und vielfachen Gewinn. In diesem Sinne ist auch das Kopieren eine Tätigkeit, die den Schüler vorwärts bringt.

Zur Kunstpflege.

Strzygowski, Die bildende Kunst der Gegenwart. Leipzig, Quelle & Meyer. Preis geh. M. 4, geb. M. 4,80.

Der Verfasser war Dozent der österreichischen Universitäts-Ferialkurse für Lehrer. Was er über die moderne Kunst vorgetragen hat, ist in dem vorliegenden Bande enthalten. Der gesamte Inhalt ist also besonders auf die Verhältnisse der Lehrerschaft zugeschnitten. Einige Kapitel beschäftigen sich direkt mit pädagogischen Fragen (Zeichenunterricht, künstlerische Erziehung).

Mit frischem, offenem Wort behandelt der gründliche Kenner aller Verhältnisse die Architektur und Plastik, die Malerei und die Griffelkunst. Die Form der Darstellung ist fesselnd. Jede Materie beleuchtet er von neuen Seiten, so daß die Lektüre ungemein viel Anregung bringt. Das Heft kann warm empfohlen werden.

Buchner, Leitfaden der Kunſtgeſchichte. Eſſen, Baedeker. Preis M. 4.

Kunſtgeſchichte und Leitfaden, das ſind zwei Worte, die heute nicht beſonders guten Klang haben. Beide verſchulden aber ihre Lage ſelbſt, denn was ſie gaben, das war zumeiſt Stein, und nicht Brot. Es mag aber nicht unausgeſprochen ſein, daß man zu radikal mit ihnen umgeſprungen iſt. Die Zeiten haben ſich ja ſchon etwas gebeſſert. Vor allen Dingen ſteht man der Kunſtgeſchichte nicht mehr ſo ablehnend gegenüber. Aber ein dreimaliges „Vorſicht!“ muß man doch rufen, wenn es gilt, kunſtgeſchichtliche Unterweiſungen in die Schule zu bringen. Hat man das getan, dann kann man ſich ſchon dem vorliegenden Leitfaden anvertrauen. In knappſter Form iſt das Rieſenmaterial verzeichnet, zu viel mehr gibt es der Raum nicht her.

In bezug auf den Bilderſchmuck vermißt man eine gewiſſe Einheitlichkeit, auch iſt der Druck desſelben nicht immer auf der Höhe.

Schilling, Künſtleriſche Sehſtudien. R. Voigtländers Verlag, Leipzig. M. 3.—.

Wenn Künſtler ſelbſt ſich über die Bildungsgeſetze der Kunſt ausſprechen, dann hat das immer erhöhten Reiz. Auch die Schillingſchen Aufzeichnungen, die keineswegs ſich nur mit der Plaſtik beſchäftigen, vielmehr gerade Gebiete anſchneiden, die auf rein zeichneriſche Betätigungen hinauskommen, ſind intereſſante und lehrreiche Äußerungen eines feinempfindenden Künſtlers. Für den Lehrer, der ſich grundlegende Geſichtspunkte erarbeiten will, iſt das Werk eine ſehr empfehlenswerte Lektüre.

Mollberg, Erziehung des Auges — Erziehung zur Kunſt. Berlin, Oehmigkes Verlag. M. 1.60.

Daß der Weg zu den Schönheiten der Kunſtwerke durch eine intime Naturbetrachtung geht, das iſt eine heute allenthalben anerkannte Wahrheit. Daß dieſe Naturbetrachtung ein ſehendes Auge vorausſetzt, iſt ebenſo klar. Daß es damit bei der ſchulpflichtigen Jugend ſchlecht beſtellt iſt, das kennt keiner beſſer als der Lehrer. Der Verfaſſer der vorliegenden Broſchüre ſtellt in dieſer planmäßig alle Faktoren dar und wendet ſich vornehmlich an das Haus, das beſonders berufen iſt, an der Schulung des Auges mitzuwirken.

Scheumann, Von der Eroberung der Landſchaft. Dresden, Gewerbebuchhandlung. M. —.80.

Die auf den 24 Seiten des Heftchens niedergeſchriebenen Gedanken ſind ein wertvoller Beitrag zur äſthetiſchen Naturauffaſſung. Allen denen, die da noch Suchende ſind, können die Ausführungen zur Nachachtung empfohlen werden.

Schwindrazheim, Kunſt-Wanderbücher. 1. Bändchen: Unſere Vaterſtadt. Hamburg, Gutenberg-Verlag. Preis geh. M. 1.20.

Der Verfaſſer iſt ein echter Kunſterzieher. Wer mit ihm die Kulturen der vergangenen Tage durchgeht, dem fällt es wie Schuppen von den Augen, der ſieht Äußerungen ſtarken Lebensgefühls an allen Ecken und Enden, er lernt erkennen, daß doch vielerlei „auf der Straße liegt“, an dem man ſeine Freude haben kann. In dem uns vorliegenden Bändchen, das das erſte

einer Reihe iſt, in der Stadt, Dorf und freie Natur durchforſcht werden ſollen, nimmt er die Vaterſtadt unter die Lupe. Nicht etwa eine Vaterſtadt, ſondern tatſächlich die Vaterſtadt. Er verſteht in äußerſt geſchickter Weiſe alles das zuſammenzutragen, was typiſch iſt in einer menſchlichen Siedlung. Was er dazu ſagt, iſt ſchlicht und wahr und iſt gerade immer ſo viel, daß es den Leſer anregt, die Probe auf das Exempel in ſeiner eigenen Heimat zu machen. Und das iſt der Zweck der Publikation. Wer ſehender werden will, oder wer als Lehrer ſeinen heimatkundlichen Unterricht zu vertiefen ſtrebt, der vertraue ſich der Führung von Schwindrazheim an, er wird es nicht zu bereuen brauchen.

Rappaport, Eine alte Reichsſtadt, wie ſie war und wird. Band 7 von „Wie wir unſere Heimat ſehen". Leipzig, Scheffer.

Liebe zur Heimat wollen die Hefte wecken, indem ſie den Weg zeigen, wie die äſthetiſchen Werte einer Landſchaft gehoben werden können. Im vorliegenden Hefte iſt Nordhauſen behandelt. Der Nachdruck iſt auf die baulichen Eigentümlichkeiten gelegt. Das iſt ein Gewinn, denn wenn dem heutigen Geſchlecht etwas fehlt, ſo iſt es der Sinn für eine bodenſtändige Baukunſt. Was eine ſolche Hinführung zu den Perlen eines vergangenen Bauſchaffens Gutes wirken kann, das erkennt man am beſten, wenn man ſieht, wie ohne Sinn und Verſtand an die Stelle geſunder Zweckmäßigkeit falſcher Plunder tritt.

Tränkner, Vom Recht der Kunſt auf die Schule. Gotha, Thienemann. M. 1.40.

Der Verfaſſer hat ein warmfühlendes Herz für die Kunſt und iſt in ſeinem Wirkungskreiſe rüſtig an der Arbeit, das heranwachſende Geſchlecht auch aufnahmefähig der Kunſt gegenüber zu machen. Sowohl ſeine allgemeinen Erörterungen, als auch ſeine die praktiſche Arbeit widerſpiegelnden Vorſchläge enthalten wertvolles Material für den, der in der unterrichtlichen Behandlung der Stoffe auf beſondere Schwierigkeiten ſtößt.

Dierks, Das Problem der künſtleriſchen Erziehung. Berlin, Gerdes & Hödel. M. −.80.

In dem Heftchen wird verſucht, unter Anlehnung an die Langeſche Illuſionsäſthetik, die Grundlinien aufzuzeichnen, auf denen ſich das Gebäude der Kunſtpflege in der Schule errichten läßt. Das Heft iſt eine anregende Lektüre.

Cherbuliez, Die Kunſt und die Natur. Askona, Schmidtz. M. 2.35.

Eine äußerſt flüſſig geſchriebene Cauſerie, in der die befreiende Macht der Kunſt mit beredtem Wort dargeſtellt iſt.

Leven, Flugblätter für künſtleriſche Kultur. Stuttgart, Strecker & Schröder. Das Heft M. −.80.

Heft 1: Rée, Habe ich Geſchmack. Heft 2: Dreßler, Kultur der Feſte. Heft 3: Eulenberg-Poppenberg, Neue Theaterkultur. Heft 4: Leven, Vom Kulturgefühl. Heft 5: v. Oettingen, Die bunte Menge.

Die „Flugblätter", die in zwangloser Reihenfolge erscheinen, wollen ein Anstoß zum Handeln auf dem Gebiete der künstlerischen Kultur geben. Was Rée über Geschmacksbildung sagt, nämlich daß sie unzertrennlich mit Kennerschaft verknüpft ist, das ist äußerst wertvoll nachzulesen, umsomehr, als vielfach Gelegenheit ist, Gebiete zu beleuchten, die in der unmittelbaren Nachbarschaft liegen. Rées Ausführungen sind klar und sachlich niedergeschrieben. Es möchte das hervorgehoben werden, weil Heft 2 und 3 oft in begeistertem Überschwang von der realen Wirklichkeit zu weit abkommen. In „Kultur der Feste" und „Neue Theaterkultur" bleibt aber dennoch viel Beherzigenswertes, daß auch die Durcharbeitung hier Gewinn bringt.

In Heft 4 stellt der Herausgeber in äußerst geschickter Weise das zusammen, was „in der Luft liegt". Die Unkultur unserer Tage wird beleuchtet und unverblümt ausgesprochen, daß in der Unaufrichtigkeit unserer Lebensführung das Grundübel liegt.

Geheimrat v. Oettingen behandelt in Heft 5 die Stellung der großen Menge zur Kunst. Die psychologischen und ethischen Anregungen sind tief und beherzigenswert.

Die Hefte sind gediegen und vornehm ausgestattet.

Gurlitt, Ludwig, Schule und Gegenwartskunst. Buchverlag der Hilfe, Schöneberg-Berlin. Preis M. 1.50.

Der Vorkämpfer für deutsche Kultur durchgeht in dem Büchlein das Gebiet der Kunst, um nachzuweisen, daß der Historismus unserer Schulen auch hier hemmend und lähmend sich auf die Entwicklung legt. Studium des Lebens und der Natur ist bei ihm allein geeignet, den Sinn für die schöpferischen Kräfte der Gegenwart zu wecken. Aus den warmherzig geschriebenen Ausführungen erkennt man Seite für Seite, daß es dem Verfasser darauf ankam, die geistigen Strömungen der Gegenwart zu verstehen und sie der Jugenderziehung dienstbar zu machen. Das Buch wird allen denen Freude bereiten, die mit dem Verfasser eins sind in dem Gedanken, daß dem Deutschen nichts notwendiger ist, als eine moderne Schule.

Singer, Rossetti. Band 41 von „Die Kunst". Herausgegeben von Rich. Muther. Berlin, Bard, Marquardt & Co. M. 1.25.

Das uns vorliegende Bändchen gibt Gelegenheit, auf die ausgezeichnete Sammlung überhaupt hinzuweisen. Wer sich über irgend einen der bedeutenderen Künstler orientieren will, der greife zu diesen knappen Darstellungen, die nicht nur den Lebensabriß geben, sondern besonders auf das Werden der Kunst des Mannes eingehen. Die Bildbelege genügen trotz ihrer Kleinheit vollständig. Die Ausstattung der Hefte ist eine gewählte.

Bilder.

Hausschatz deutscher Kunst der Vergangenheit. Herausgegeben vom Jugendschriften-Ausschuß des allgemeinen Lehrervereins Düsseldorf. Hans Holbein, Der Totentanz. Einleitung von Jaro Springer. Berlin, Fischer & Franke. Preis M. 1,20.

Der Kunstwart hat angefangen, unter unseren alten Meistern diejenigen auszuwählen, die auch dem heutigen Geschlecht noch etwas zu sagen haben. Durch billige Ausgaben wurde ein reicher Schatz ausgeschüttet, der zum weitaus größten Teile nur dem Kunstgelehrten bekannt war. Der Vorgang fand Nachahmung. Nicht zuletzt waren es die Schulmänner, die durch Verbreitung und Herausgabe mit dazu beigetragen haben, unsere Volkskreise auf die Kunst hinzuweisen, wo ein unerschöpflicher Quell sprudelt. Die Düsseldorfer Ausgaben sind in erster Reihe zu nennen. Was sie bringen, ist sachkundig ausgewählt und in einer Aufmachung gegeben, die diesen Perlen deutscher Kunst würdig ist. Dabei ist der Preis äußerst niedrig, so daß die Anschaffungsmöglichkeit in breitester Form gegeben ist. Dürers Marienleben folgten die Radierungen Rembrandts, und heute liegt Holbeins Totentanz und Dürers Kupferstiche vor uns.

Die Zeiten mögen sich noch so sehr gewandelt haben, was Holbein und Dürer hier geben, sind auch Gegenwartswerte, denn die Gemütstiefe ist uns Gott sei Dank heute noch eigen. Eine Ausruhstunde zum intimen Betrachten dieser schlichten Blätter verwandt, das ist einem Ausfluge in klare Bergluft zu vergleichen, so erfrischt und gestärkt kommt man aus diesen Landen zurück. Und wer hätte eine solche Erfrischung notwendiger als der Lehrer, den der Schulstaub oft so lastend bedrückt? Darum greife jeder Freund deutschen Wesens zu diesen großen Alten, die ewig jung bleiben werden.

Rembrandt, 50 Radierungen (II. Folge). Herausgegeben von der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin, Dürerhaus. M. —.75.

Eine treffliche Sammlung von zumeist weniger bekannten Blättern des Meisters. Die Reproduktionen sind Netzätzungen, wodurch wenigstens in etwas der weiche Ton, der die Radierung auszeichnet, zum Ausdruck gekommen ist. Die Ausgabe ist warm zu empfehlen und zwar umsomehr, weil ihr ein knapper, volkstümlich geschriebener Text beigegeben ist.

Bauer, Charakterköpfe zur deutschen Geschichte. 32 Federzeichnungen. Leipzig, B. G. Teubner. In Mappe M. 4.50, Einzelblatt M. —.60.

Bauer ist ein gesuchter Porträtzeichner. Was er auf diesem Gebiete bisher publiziert hat, gehört zum Besten überhaupt. Die Bilder der vorliegenden Mappe sind von ganz besonderer Frische, weil sie in reiner Strichätzung die „Handschrift" unverwischt zeigen. Hier ist der Autor Künstler und Geschichtsschreiber zu gleicher Zeit. Blättert man die Bilder durch, so ersteht dem Beschauer das Vaterland in seinem Glanz und seiner Not. Die großen Deutschen von Arminius bis auf Wilhelm II. sind gewiß nicht alle gleichwertig groß und tief aufgefaßt, immer weiß aber der Künstler diejenige Seite des Dargestellten hervorzuheben, die charakteristisch für sein Leben und Wirken war. Daß eine unterrichtliche Verwertung des reichen Schatzes viel Früchte bringen wird, das sei noch angefügt, um die Brauchbarkeit für die Schule darzutun.

Bendrat, Aus dem deutschen Osten. 5 Künstlersteinzeichnungen in Mappe. Text von Dr. Käthe Schirrmacher. Leipzig, B. G. Teubner.

In der Zeichnung und Farbe äußerst frisch aufgefaßte Darstellungen alter Kulturreste des Ostens. Danzig, Thorn, Marienburg, Marienwerder

Digitized by Google

und Burg Rheden, mit den Bauwerken in der charakteristischen Backsteinarchitektur, sind in den Bildern festgehalten. Wo die heimatlichen Schönheiten so von der Kunst verklärt dem Auge näher gebracht werden, da ist der Heimatkunde ein reiches Material zugewachsen, mit dem sie Wunder zu wirken vermag, wenn sie neben dem sachlichen Inhalt auch die künstlerischen Werte herauszuheben versteht.

Müller-Bernburg, Landschaftsmappen. 1. Das Riesengebirge. 4 Künstlersteinzeichnungen. Verlag von K. G. Th. Scheffer, Leipzig. Preis M. 3.—.

Die Ansichtspostkarte hat uns ohne Zweifel von dem intimen Erfassen der Natur eher weg- als hingebracht. Ihr Wert für die Erziehung zum Sehen ist gering. Sie gibt Wirklichkeit, aber nur insoweit, als es sich um die Wiedergabe der Örtlichkeit handelt. Der Schimmer der Farbe, der Reiz der Beleuchtung und besonders der Hauch der Stimmung, der fehlt ihr vollständig. Wer diesen je auf seinen Wanderungen empfunden, den muß es drängen, gerade diesen köstlichen Moment als Erinnerungsbild zu besitzen. Da bleibt ihm nichts weiter übrig, als zum Künstler zu gehen, der ihn auch erlebte und im Bilde festhielt. Müller-Bernburg hat im vorliegenden Hefte die Festhaltung solcher Augenblicke gewollt und gekonnt, und wem es daran liegt, sich von ihm führen zu lassen, der lege sich die äußerst billigen Blätter, die vom Dürerbund ganz besonders noch empfohlen sind, zu, ihn wird es nicht reuen.

Kunstgaben, herausgegeben von der „Freien Vereinigung für Kunstpflege" in Hermsdorf bei Berlin. Verlag von Jos. Scholz, Mainz. Preis pro Heft M. 1.—.

Von der verdienstlichen Sammlung, deren Thoma- und Steinhausenheft wir im vergangenen Jahre empfehlen konnten, sind zwei weitere Perlen „Alfred Rethel" und „Vom Heiland" erschienen. Beide Hefte sind vorzüglich geeignet, zu ihrem Teile mitzuhelfen, daß die künstlerische Kultur des deutschen Volkes eine breitere und tiefe wird.

Lefler-Urban, „Kling-Klang-Gloria." Deutsche Volks- und Kinderlieder. Musik von W. Labler. Leipzig, Freytag. M. 4.—.

Das Bilderbuch ist der Kunstpflege in Schule und Haus ein treuer Gehilfe geworden. In dem vorliegenden ist eine ganz besonders zarte Kunst dargeboten. Wie Elfenbeinmalereien muten uns die Bilder an. Ausschöpfen nach ihrem künstlerischen Gehalt werden sie allerdings nur die Erwachsenen, und von diesen sicher die am besten, die ein tiefes Empfinden für künstlerische Werte bereits mitbringen. Was aber jedem in die Augen stechen muß, das ist der feine Zusammenklang von Wort, Note und Bild. Hierin liegt der Vorzug des äußerst geschmackvoll ausgestatteten Buches.

Kotzde, Der Wundergarten. Kalender für die deutsche Jugend. 1908. Erster Jahrgang. Mainz, Joseph Scholz. Preis M. 2.50.

Der bekannte Verfasser wählte die Form des Kalenders, um der Jugend ein Buch in die Hand zu legen, in dem in Wort und Bild Herz und Gemüt ihr reiches Teil erhalten. Gute alte Namen wechseln mit neuen; alle bringen

Digitized by Google

ein Kleinod herbei, dessen Glanz sich im Auge des jungen Lesers widerspiegeln wird. Ein reicher Bilderschmuck, schwarz und farbig, ernst und lustig, geht bunt wechselnd neben den textlichen Beigaben einher. Überall ist seitens des Herausgebers mit feinem Empfinden ausgewählt, so daß sicher angenommen werden kann, daß der Wundergarten zu einem Hausbuch werden wird.

Körperpflege.

Primrose-Zepler, Die Schönheit der Frauengestalt. Eßlingen, Schreiber. M. 2.—.

Der dritte Kunsterziehungstag hat die Gymnastik mit auf den Schild gehoben. Die Pflege der Körperschönheit ist zweifellos das Gebiet, auf dem gegenwärtig die meiste Arbeit zu leisten ist. Die sportlichen Unterhaltungen, die immer mehr an Boden gewinnen, sind gute Helfershelfer; aber auch systematische Arbeit am eignen Körper vermag viel dazu beizutragen, das Ebenmaß der Glieder zu heben und die Elastizität derselben zu bewahren. Die vorliegende Arbeit gibt unter guter Veranschaulichung durch 150 Bilder eine große Anzahl solcher Übungen, die für die Kleinarbeit im Hause geeignet sind.

Pudor, Nackt-Kultur. 1. Band. Allgemeines, Fußkultur. Berlin-Steglitz, Pudors Verlag. M. 2.—.

Der Verfasser ist ein eifriger Vorkämpfer naturgemäßer Lebensweise. Wenn sich auch nicht alle seine Vorschläge heute realisieren lassen, so sind doch eine ganze Reihe beachtenswert und die allgemeinen Bemerkungen enthalten so vielerlei Wahrheiten, daß ein Durchlesen gewiß nicht ohne Gewinn sein wird.

Der Geburtstag.

Eine pädagogische Ketzerei.

„Es ist ein schönes Buch geworden, und wer hineinguckt, der kann sich darüber freuen."
Vorwort zum Geburtstag.

„Eine scheußliche Verquickung von künstlerischem Dilettantismus und pädagogischem Anarchismus."
Frankfurter Schulzeitung.

Wenn die Bremer irgendwo eine Handhabe geboten haben, als Pädagogen angegriffen zu werden, dann ist's sicherlich in der letzten Publikation Heinrich Scharrelmanns geschehen. Der Geburtstag, ein Geschichtenbuch mit Bildern, gedichtet und gemalt von der 5. Mädchenklasse an der Birkenstraße in Bremen, bietet endlich ein Resultat ihrer Arbeit, auf das man mit Fingern zeigen kann: „Seht, dahin führen die Wege der vielberühmten Reformer! Das sind ihre Ziele, diese Scheußlichkeiten und Blödigkeiten gelten ihnen als Leistungen, an denen ein Mensch seine Freude haben kann. Diese Greuel der Seelenverwüstung nennt Scharrelmann Entwicklung der Schaffenskräfte im Kinde und schilt auf unsere doch so tüchtige Lernschule. Ist's nicht angebracht, daß ein erfahrener Nervenarzt dort in der Schule

an der Birkenstraße in Bremen einmal bei Lehrer und Schülern nach dem Rechten sieht?!"

So oder ähnlich mag der eine oder andere gedacht, auszusprechen nur sehr wenige den Mut haben und die Bremer werden sich mit einem andern großen Frankfurter trösten:

„So will der Spitz aus unserm Stall
Uns immerfort begleiten,
Und seines Bellens lauter Schall
Beweist nur, daß wir reiten."

Nun gilt ja leider als Wahrheit, daß sich hinter Schelten und Kläffen nur die Unfähigkeit verberge, das unbequeme Neue zu verstehen! Nur ist das Neue mit dem Schelten nicht abgetan. Vielleicht ist's aber doch abzutun, wenn man's auf Herz und Nieren prüft und seine Schwächen aufdeckt. Wagen wir uns also mal an das scheußliche Buch heran!

Der Umschlag blau und braun, das soll wohl eine Laube sein und die linken Seitenbogen Ranken oder so was ähnliches. Die Manier kenne ich. Richtig, das hat der Scharrelmann selbst gezeichnet, so wie er den Weg zur Kraft schmückte. Schmückte! Nein, doch wohl nicht der richtige Ausdruck. Da müßte er denn doch erst zeichnen können. Sehen wir uns die andern Bilder mal an! Nr. 1. Na, das ist doch der Scharrelmann ins Farbige übertragen. Hat denn der Mensch nie was von Perspektive gehört? Und das Gelb und Rot und Blau und Braun. Brr! Da rechts hängen die Zacken gar aufwärts. Weiter!

Nr. 2. Schon besser. Bloß die Blumen auf dem Teppiche. Gibt's ja gar nicht.

Nr. 3. 4. 5. . . . Das geht ja immer so weiter. Na, wenn's der Scharrelmann nicht besser kann, dann konnt' er's lieber bleiben lassen, das können doch meine Mädchen, die noch nicht mal Zeichnen hatten, besser. — — Ach so, das haben ja auch Mädchen gemalt, aus der 5. Klasse, also 9 bis 10 Jahr alt. Hm, warum dann aber Scharrelmann selbst immer so unbeholfen zeichnet. Ich hab' doch immer geglaubt, für die Kinder ist nur das Beste gut genug. Die Kunsterzieher fordern's doch auch. Wahrscheinlich ist das nun auch schon abgestandne Weisheit? Ob die Kinder so zeichnen lernen sollen? Vielleicht kann's Grothmann sagen, der ist doch als moderner Zeichenmethodiker anerkannt. — — Der stellt nun gar die Forderung, der Lehrer müsse im Stile der Kinder vorzeichnen lernen. Dann muß er ja wohl auch im Stil der Kinder erzählen lernen? Altersmundart?! Ob im Geburtstage so erzählt wird?

„Nun mußte Strolch Kunststücke machen. Er mußte zuerst auf zwei Beinen gehen und allen Kindern guten Tag sagen. Dann gab ihm Onkel Fidi einen Stock, den mußte er wie ein Gewehr tragen, und dann mußte er auf einen Stuhl springen, und er sollte den Kindern eine Geschichte erzählen. Da fing er ganz laut an zu bellen. Da lachten die Kinder, und Resi rief: ‚Strolch, das kann ich ja gar nicht verstehen, was du uns da erzählst.' Da bellte er noch viel lauter. Dann mußte Strolch einen Korb im Arm halten, und die Kinder legten Kuchenstücke hinein, die sollte er haben, weil er es so gut gemacht hatte. — — —"

„Da", „dann", „und dann" – richtig! Wir ſtreichen's immer in den Aufſätzen an, und Scharrelmann läßt's gar drucken. Freilich, Kl., auch ſo ein Deutſchverderber, behauptete neulich, Luther hätte ſo ähnlich geſchrieben und die alter Lateiner und Griechen gar, da wäre kaum ein Satz ohne derartiges Anſchlußwort zu finden. Ich muß mich wirklich einmal genauer informieren.

Eins ſcheint mir ja nun klar, auf unſerm Standpunkt ſtehen die Bremer nicht, alſo muß ich mal verſuchen, ſie von ihrem Standpunkt aus zu packen. Leſen wir alſo das Begleitwort! Eine ſonderbare Art ſcheint er zu haben, der Scharrelmann, ſo mir nichts, dir nichts mit ſeinen Mädchen anzufangen. Ob der ſich ſchriftlich auf die Stunden präpariert? Und nun plötzlich, mitten drin, taucht ihm ein Problem auf und wird ohne Beſinnen ausprobiert: „ob die Klaſſe fähig iſt, längere Zeit fortdauernd eine größere Arbeit in Angriff zu nehmen". Alle Achtung! Das würde ich nicht riskieren. Wo ſollte da auch die Zeit herkommen: jede Woche ein Diktat vorbereiten und zur Korrektur beſprechen, leſen, deklamieren, dazu noch jeden Tag einen Aufſatz. Wie ſoll ich den vorbereiten, ſtofflich, ſtiliſtiſch, grammatiſch, orthographiſch, dann einſchreiben laſſen, korrigieren und zurückgeben, nein Scharrelmann, das bringſt du auch nicht! Ja freilich, wenn –! So weit hat er ja Recht, wenn es gelänge, die kindliche Flatterhaftigkeit dauernd auf dasſelbe Ziel zu konzentrieren, wenn die intereſſante Aufgabe dazu gefunden würde, wenn es dir gelänge, ſie einige Wochen nur mit derſelben Aufgabe zu beſchäftigen, dann hätteſt du damit klar bewieſen, daß in den $1^1/_4$ Jahren, wo du dieſe Kinder unterrichteſt, ſie in ihren Kräften wirklich gewachſen ſind.

Nun läßt er ohne weitere Vorbereitung losſchreiben: alſo freier Aufſatz. Und die beſten Sätze ſtenographiert er und fügt ſie ſelbſt aneinander. Das will mir doch nicht recht einleuchten. Das heißt, daß das Kind nicht gleichzeitig an Inhalt, Ausdruck, Recht- und Schönſchrift denken kann, iſt ja klar, das geht uns Erwachſenen ja auch ſo. Aber die Anordnung, die iſt doch wohl weſentlich! Scharrelmann ſagt zwar, „daß der Reiz der Geſchichten nicht in der Kompoſition, in ihrem Aufbau liegt, ſondern in dem konkreten Inhalt jedes einzelnen Satzes, in der kindlichen Aufmachung und der treffenden Beobachtung, die er verrät". Wie war's doch gleich in der Hundegeſchichte vorhin? Richtig, da iſt ja die Aufeinanderfolge durch die Sache ſelbſt gegeben. Viel kann Scharrelmann da nicht geändert haben. Es wäre das alſo Klaſſenarbeit. Und heißt's nicht immer, der Aufſatz ſei das Geſicht der Klaſſe?

So ſind dann auch die Bilder Klaſſenarbeit. Jedes hat ſein Beſtes gegeben. Die Bewertung des einzelnen Schülers mag ja Scharrelmann als dem Lehrer ſelbſt überlaſſen bleiben. Sind denn aber dieſe beſten Leiſtungen Höhenleiſtungen der Kinder? Ich ſehe ſchon, da muß ich mit dem Urteil zurückhalten. Mir ſpukt doch wohl noch unſer Zeichenunterricht und die Sachen von van Dyk, Rößler uſw. im Kopf herum. Mit denen haben ſie allerdings nicht die geringſte Ähnlichkeit. Doch wozu exiſtiert denn Levinſtein und Kerſchenſteiner? Ja wirklich, das ſind ſolche Bildereien. Alſo auch hier muß ich meine Anſchauungen gründlich revidieren. Mir ſcheint

doch, daß wir da im Dunkeln umhertappten, als läge da ein ungeheurer Wert von Schaffenskräften im Kinde verborgen, ein Schatz, den wir heben müssen. Nun glaub' ich auch, daß der Wert dieses Bilderbuchs in der Kraftentfaltung der Kinder während des Schreibens und Malens liegt; ich glaub' aber auch, daß er nur gefunden werden kann, wenn man mit seiner Klasse die Sache selbst versucht. Morgen nehme ich das „scheußliche Buch" mit und zeig's meiner Klasse, und wenn sie mitmacht, dann –
Und sie macht mit! Rößger.

Umschau.

Immer häufiger nehmen die Vertreter des Volkes in städtischen und staatlichen Parlamenten die Gelegenheit wahr, gegen das Recht der körperlichen Züchtigung, das heute ausnahmslos jedem Lehrer in deutschen Bundesstaaten zusteht, Sturm zu laufen. Erst in allerjüngster Zeit ist im Frankfurter Stadtparlament in breiter Weise über diese Frage verhandelt worden, und der Vertreter der Lehrerschaft, Herr Ries, hat seine Meinung über die Frage der körperlichen Züchtigung in folgender Weise zusammengefaßt: „Die Tendenz der modernen Pädagogik, die Tendenz der öffentlichen Meinung, die körperlichen Strafen auf ein Minimum zu beschränken, ist gut, ist berechtigt. Sie ist ein erfreuliches Zeichen fortschreitender Kultur und Verfeinerung der Sitten. Aber sie heute schon radikal abschaffen, sie einfach verbieten zu wollen, wäre verfrüht. Kommt aber der Tag, wo es ohne Schaden für die Erziehung, für Zucht und Ordnung in der Schule geschehen kann, so wird sich niemand mehr darüber freuen, als die Lehrer." Einen Schritt weiter geht die Resolution, die von der Delegiertenversammlung des Sächsischen Lehrervereins Michaelis dieses Jahres angenommen worden ist, denn sie erklärt, daß die Volksschule auf das Recht der körperlichen Züchtigung verzichten könne, „wenn schulorganisatorische und pädagogische Einrichtungen getroffen werden, die die Anwendung der körperlichen Züchtigung entbehrlich machen, und wenn ihr anderweit ausreichende Zuchtmittel eingeräumt werden." Wie mir scheint, ist die Frage der körperlichen Züchtigung mit deren Behandlung im Sächsischen Lehrerverein in Fluß gekommen und dürfte die Zeit nicht allzu fern sein, in der sie auch den Deutschen Lehrerverein beschäftigen wird. Ich selbst stehe auf Seite des Referenten in der Delegiertenversammlung – Pönitz-Leipzig –, der nicht erst eine Reform abwarten will, die er auch für notwendig hält, sondern der dem Volksschullehrer empfiehlt, jetzt schon sich des Schlagens im Unterrichtsbetriebe zu enthalten. An dieser Stelle ist es ganz unmöglich, näher auf die Begründung einzugehen, da nicht genügend Raum zur Verfügung steht, um das Für und Wider gründlich gegeneinander abzuwägen. Wer sich genau informieren will, der lese die Berichte der Leipziger Lehrerzeitung und der Sächsischen Schulzeitung über die Dresdener Versammlung. Einige Bemerkungen möchte ich mir aber doch erlauben. Es gibt prinzipielle Anhänger der körperlichen Züchtigung nur in sehr geringer Zahl. Unausgesprochen wirkt bei vielen, die sich nicht entschließen können, für Auf-

hebung dieses Rechtes einzutreten, der Gedanke mit: Was soll werden, wenn der Lehrer das Recht nicht mehr hat? Wird dann nicht jeder Schlag zu einer Gerichtsverhandlung führen, die für den Lehrer die unangenehmsten Folgen mit sich bringt? Dem ist entgegen zu halten: In Frankreich ist dem Lehrer die körperliche Züchtigung nicht gestattet. Frankreich ist aber für viele deutsche Lehrer nicht beweiskräftig, darum wollen wir lieber Österreich nennen. Was in Österreich möglich ist, das sollte auch uns deutschen Lehrern nicht so schwer fallen, wie viele von uns meinen. Wenn also in Österreich die „radikale" Abschaffung der Prügelstrafe möglich ist, so dürften dem auch in Deutschland keine besonderen Schwierigkeiten entgegenstehen. Ist der Beweis ihrer Entbehrlichkeit einmal geliefert, so ist er überhaupt geliefert. Die körperliche Züchtigung wird in der Schule viel öfter angewendet, als derjenige anzunehmen geneigt ist, der den Schulbetrieb nicht kennt. Es ist auch kein Geheimnis, daß die Prügelstrafe — und in diesem Falle ist es der rechte Name dafür — nicht nur bei sittlichen Verfehlungen als ultimo ratio in Anwendung kommt und daß das Ansehen der Lehrerschaft beim Publikum infolge der oft gänzlich ungerechtfertigten Anwendung des Stockes empfindlichen Schaden erleidet. Die schlimmsten Folgen sind aber mit dem Schlagen in der Schule verbunden, wenn es dazu dient, einen rücksichtslosen Zwang auf die Kinder auszuüben, um präsentes Wissen längere Zeit im Gedächtnis zu erhalten, sei es nun, daß man die gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes für notwendig hält oder sei es, daß man anderen um eine Nasenlänge vorankommen möchte. Die letzte Kategorie von Lehrern ist besonders in den Städten sehr häufig vertreten und bei der Neigung unserer Vorgesetzten zur Überschätzung des Präsentierbaren ist es auch menschlich begreiflich. Zwei Maßnahmen sind es, durch die der Schein aufrecht erhalten wird, als sei die Schule imstande, den durch unsere heutigen Lehrpläne vorgeschriebenen Lernstoff so einzuprägen, als ob er dauernder Besitz der Schüler geworden sei: Die Hausaufgaben und die Prügelstrafe. Die Hausaufgaben und die Furcht vor Schlägen ermöglichen es, die Schüler zur Aneignung selbst unverstandenen Lernstoffes auf kürzere Zeit zu zwingen, und da vor Schluß des Schuljahres Prüfungen stattfinden, die den einzigen Zweck haben, kontrollierbares Wissen festzustellen, so sind Hausaufgaben und Prügelstrafe gerade in der Zeit von Weihnachten bis Ostern beliebte Mittel zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes. Erst wenn Hausaufgaben als Pflichtarbeiten und die Prügelstrafe aus der Schule verschwunden sein werden, wird man einmal das in der Schule durch den Unterricht Erreichbare feststellen können.

Dem sächsischen Landtage ist eine Vorlage zugegangen, die sich mit der Aufbesserung der Lehrergehälter befaßt. Sachsen ist durch und durch Industrieland, aber in bezug auf die Lehrerbesoldung steht es weit zurück hinter anderen deutschen Bundesstaaten, mit denen es verglichen werden kann in Hinsicht der volkswirtschaftlichen Verhältnisse.

Man braucht sich darüber nicht zu wundern, denn infolge der Einführung eines reaktionären Wahlgesetzes haben die Agrarier in dem sächsischen Industriestaate das Heft vollständig in den Händen, und sie haben verstanden, die Situation auszunützen. Trotzdem ist die gegenwärtige poli-

tische Gesamtlage den Lehrern günstig. Die Nationalliberalen haben sich gezwungen gesehen, die alten liberalen Ideen, die durch die unselige Kartellwirtschaft zu ihrem Nachteile ganz in den Hintergrund getreten waren, wieder zum Ausgangspunkte ihrer Politik zu machen. Die Folge war die Eroberung von acht konservativen Mandaten bei der letzten Wahl. Dieser unerwartete Wahlerfolg ist zu einem nicht geringen Teile auf die Mitarbeit der Lehrerschaft zu setzen, und schon die Klugheit gebietet, sich den Wünschen der Lehrer entgegenkommend zu zeigen, obwohl die Nationalliberalen auch grundsätzlich denselben nicht abgeneigt sind. Die Konservativen haben aus dem Verlaufe der Wahl erkannt, daß ihnen die Lehrer sehr viel schaden können, wenn sie energisch für eine andere Partei eintreten, und möchten es nun nicht ganz mit ihnen verderben. So kam es nun, daß in der Debatte über den Etat alle Redner sich entschieden für eine bessere Besoldung der Lehrer aussprachen, als ihnen die Regierung zugedacht hat. Die Vorlage der Regierung ist aber so gestaltet, daß die Lehrerschaft durchaus unzufrieden damit ist. Die sächsischen Lehrer in den sogenannten Minimalstellen bezogen bisher 1200 – 2100 M. Das Höchstgehalt wurde im 56. Lebensjahre erreicht. Nach der Regierungsvorlage soll das Minimaleinkommen der Lehrer in Zukunft auf 1300 – 2800 M. festgesetzt werden. Die Alterszulagen würden vom 25. Lebensjahr an gerechnet nach je fünf Jahren um 300 M. steigen. 23 – 30jährige Lehrer würden demnach 1300 M. Gehalt und freie Wohnung erhalten. Das Interessanteste an der Vorlage ist aber die Begründung des Anfangsgehaltes von 1300 M. Es heißt in derselben: Die Beibehaltung des bisherigen Anfangsgehaltes von 1200 M. erschien untunlich, da, ganz abgesehen von den Erwartungen der Lehrerschaft, die allgemeine Preissteigerung sich gerade bei den Einkommen am schärfsten geltend macht, die sich über das sogenannte Existenzminimum nur wenig erheben. Wenn die Anfangsgehalte einer größeren Anzahl der untersten Staatsdienergruppen (Diener, Hausmeister, Portiers, Heizer usw.) auf 1300 M. neben freier Wohnung oder Wohnungsgeld festgesetzt sind, so wird den ständigen Lehrern, die für ihre Ausbildung immerhin erhebliche Opfer gebracht haben, ein gleicher Anfangsgehalt nicht versagt werden können, zumal er erst nach fünf Jahren und vollendetem 30. Lebensjahre eine Steigerung erfährt und viele Lehrer, insbesondere in ländlichen Schulgemeinden, fast genötigt sind, in dieser Zeit zur Gründung eines Hausstandes zu verschreiten, was übrigens im Interesse der Schule nur zu wünschen ist. Der Lehrer ist also nach Ansicht der Regierung dem Staate gerade so viel wert, daß ihm das Existenzminimum zugebilligt werden muß, das die untersten Staatsdienergruppen selbstverständlich längst schon erhalten. Wenn bei Gelegenheit von großen Lehrerversammlungen die Vertreter der Regierungen das Wort zur Begrüßung nehmen, so wird mit hochtönenden Worten ein- wie allemal die hohe Bedeutung des Lehrerstandes hervorgehoben, es wird hervorgehoben, wie er es sei, der das heranwachsende Geschlecht in Gottesfurcht und Frömmigkeit zu erziehen habe, der die Liebe zum angestammten Fürstenhause, zu Kaiser und Reich pflege und der die hohe und ach, so schöne Aufgabe habe, die Kulturwerte der Vergangenheit auf das kommende Geschlecht zu übertragen; wenn aber der Lehrer eine

anständige Bezahlung verlangt, dann ist seine Arbeit so viel wert, wie die eines Hausmannes, der Straßen und Treppen kehrt, die Gasflammen zur rechten Zeit anbrennt und die Türen öffnet und schließt. Man will unsern Hunger mit Worten stillen und unsere Bedürfnisse mit schönklingenden Phrasen befriedigen. Wir sind überall in Deutschland nicht allzuweit von Mecklenburg entfernt. Um so angenehmer und wohltuender berührt es, wenn die Sonne fortschreitender Kultur einmal einen kleinen Fleck deutschen Landes bescheint.

Das glückliche Ländchen ist gegenwärtig das Herzogtum Sachsen-Meiningen, dessen Landtag vor kurzem ein neues Volksschulgesetz seitens der Regierung vorgelegt worden ist. Nach dieser Vorlage dauert das Schuljahr vom 1. April bis zum 31. März. Staatliche Zuschüsse an die Gemeinden zur Unterhaltung des Schulwesens werden nicht mehr von der Erhebung eines Schulgeldes abhängig gemacht. Es bleibt somit den Gemeinden überlassen, Schulgeld zu erheben oder den Unterricht unentgeltlich erteilen zu lassen. Die Altersgrenze für die Aufnahme der Kinder ist erhöht worden auf das vollendete sechste Lebensjahr. Die Höchstschülerzahl einer Klasse ist auf 80 festgesetzt worden. Schule und Kirche werden in Zukunft vollständig getrennt. Die gesetzliche Verpflichtung der Übernahme des Kirchendienstes durch den Lehrer wird aufgehoben. Die Aufsicht über den Religionsunterricht steht nur noch dem Kreisschulinspektor zu. Bisher war der Ortsgeistliche der Vorgesetzte des Lehrers. Die Rechte und Pflichten des vom Gemeinderate zu wählenden Schulvorstandes sollen erweitert werden. Der Posten eines Ortsschulaufsehers kommt in Wegfall. Das Fortbildungsschulwesen soll auf moderner Grundlage aufgebaut werden. Schulentlassene Mädchen sind zu einem zweijährigen Besuche der Fortbildungsschule verpflichtet. Das sind so bedeutende Fortschritte, daß die Möglichkeit ihrer Durchführung in deutschen Landen beinahe unglaubhaft erscheint. Rechtsstehenden Zeitungen ist denn auch die Vorlage ein Stein des Anstoßes, und sie haben sich beeilt zu erklären, daß die Durchführung eines derartigen liberalen Schulgesetzes, das mit der Trennung von Schule und Kirche ernst macht, in einem so kleinen Staate vielleicht möglich sei, in größeren Ländern mit ungleichartigen Verhältnissen aber so große Schwierigkeiten habe, daß man ernstlich an eine Befolgung dieses Vorbildes nicht denken könne. Was aber in einem thüringischen Staate möglich ist, das dürfte in den übrigen sowie in Sachsen, Baden, Württemberg usw. auch nicht zu den Unmöglichkeiten gehören. Die Gegner haben denn auch den Nachweis vergessen, warum die ungleichartigen Verhältnisse in großen Ländern unüberwindliche Schwierigkeiten für die Trennung von Schule und Kirche bieten. Der Wunsch ist der Vater des Gedankens.

Auch in Sachsen ist seitens der nationalliberalen Partei ein Antrag eingebracht worden, der auf eine Reformierung des sächsischen Schulwesens nach modernen Gesichtspunkten abzielt. Das sächsische Volksschulgesetz vom Jahre 1834, das Sachsen auf längere Zeit zu einem Musterlande auf dem Gebiete des Volksschulwesens erhob, ist im Laufe der Zeit gänzlich veraltet, seit Jahren zeigen sich daher Bestrebungen in der Lehrerschaft, die auf eine Änderung desselben abzielen, aber bei den politischen

Verhältnissen hielt man es bis jetzt für unklug, mit diesen Bestrebungen hervorzutreten. Der nationalliberale Antrag kommt diesen Wünschen entgegen. Wenn sich nun die politische Gesamtlage infolge der letzten Wahlen auch etwas gebessert hat, so ist die Gefahr doch noch keineswegs ausgeschlossen, daß schließlich ein Gesetz zustande kommt, das nur halbe Arbeit macht. Die Regierung ist konservativ wie der Landtag, woher sollen da die Kräfte kommen, die den Widerstand gegen die Trennung der Kirche von der Schule überwinden sollen. Das aber ist die Grundbedingung für die Schaffung eines neuen Schulgesetzes. Immerhin ist der eingebrachte Antrag ein erfreuliches Zeichen des erwachenden liberalen Geistes in einem Lande, das jahrzehntelang unter konservativer Herrschaft gestanden hat. Erstarkt dieser liberale Geist, wie es den Anschein hat, so ist zu hoffen, daß auch hier die Schule einer neuen und glücklicheren Ära entgegengeht.

So wechseln wie im Leben des Einzelnen auch im Leben der Gesamtheit Sorge und Hoffnung fortgesetzt miteinander ab. Wer keine ernstlichen Sorgen hat, der macht sich solche und knüpft an die Erfüllung künstlich hervorgerufener Wünsche das Glück seines Lebens. Die höheren Lehrer sind den Kämpfen der Volksschullehrer überhoben, sie haben Schulen, die ihren Anschauungen entsprechen und sind als Masse weit davon entfernt, sich in den Streit der Meinungen über die Reform der höheren Schulen zu mischen, aber auch ihnen will das erhoffte Glück nicht blühen, denn sie haben „Titelsorgen". Die ganze Schwere dieser Sorgen kann nur derjenige ermessen, der den Wert eines klangvollen Titels voll und ganz erkannt hat. Dieser Wert ist in Deutschland durchaus nicht gering einzuschätzen, und dieser Umstand macht die Titelsorgen der Lehrer an höheren Schulen uns Volksschullehrern wenigstens begreiflich. Einesteils will man ebenso klangvolle Titel haben wie die Angehörigen anderer Berufe mit akademischer Vorbildung und andernteils sollen die Titel keinen Zweifel darüber lassen, daß man es bei ihren Trägern mit keinem „gewöhnlichen" Volksschullehrer zu tun hat. Das ist nicht möglich, solange auch Volksschullehrer zu Oberlehrern ernannt werden. Da keine Aussicht ist, jemals dem höheren Lehrer den Stempel akademischer Bildung allen sichtbar seinem äußeren Menschen aufzudrücken, gibt es nur eine Möglichkeit der augenblicklichen Unterscheidung, den Titel. Neuerdings sind nun die württembergischen Oberlehrer mit ihrer Bitte um Abänderung von „wissenschaftlicher Hilfslehrer" und „Oberlehrer" in „Studienreferendar" und „Studienassessor" abgewiesen worden. Ich kann den Schmerz über diese Abweisung in seiner ganzen Tiefe ermessen, denn ich habe einst in Rothenburg ob der Tauber eine Erfahrung gemacht, die beweist, wie tief der Volksschullehrer eingeschätzt wird, und man kann es den höheren Lehrern nicht verdenken, wenn sie nicht tiefer eingeschätzt werden wollen als sie auf der sozialen Leiter stehen. Ich saß also in Rothenburg zur schönen Pfingstzeit in einem Hotel. An derselben Tafel nahm ein älterer Herr von distinguiertem Aussehen Platz. Wir sprachen über die Schönheiten Rothenburgs, über Kunst und über den Festspielrummel und konnten zu unserer gegenseitigen Befriedigung eine Harmonie unserer Anschauungen konstatieren, die deswegen so erfreulich war, weil sie von der Tagesmeinung vielfach abwichen. Gelegentlich frug ich den Kellner, ob ich in dem Hotel

übernachten könne, aber bei dem ungeheuren Menschenandrang zur Zeit der Festspiele waren alle Zimmer belegt. Jetzt bot mir der Herr das Privatlogis an, das er innegehabt hatte, da er abzureisen gedenke. Ich war sofort bereit. Ich hatte bis jetzt, gewitzigt durch die Erfahrungen anderer, eine Vorstellung vermieden, hielt mich auch nicht für verpflichtet dazu, da ich die Unterhaltung nicht begonnen hatte, aber sie kam von jener Seite. „Major a. D. v. B." „—n, Lehrer aus L." Der Herr Major a. D. musterte mich von oben bis unten. Die Unterhaltung war zu Ende. Seinen Vorschlag konnte er nicht gut mehr rückgängig machen, aber ich merkte es ihm bis zu seiner Verabschiedung an: ich war ihm als Lehrer zu einer Person geworden, mit der man aus Standesrücksichten nicht verkehren konnte. Andere haben ähnliche Erfahrungen gemacht. Viele vermeiden daher, sich auf Reisen als Lehrer zu erkennen zu geben. Freilich findet man auch vielfach das Gegenteil, nämlich die Absicht, den „Schulmeister" herauszukehren, und das geschieht häufig in einer Weise, die uns nicht zur besonderen Ehre gereicht. Die „höheren Lehrer" wissen das ebenfalls, und darum ihre Titelsorgen. —n.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Peters: Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule im Zusammenhang mit der Volksschule. (VIII, 160 S.) Hildesheim, Gebr. Gerstenberg. M. 2.—.

v. Salten: Deutsche Erziehung. Praktisch-theoretische Grundlagen einer allg. deutschen Erziehung. (124 S.) Leipzig, Teutonia-Verlag. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Velhagen & Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller. 6.—8. Lieferung. Nieden: Geschichte der Pädagogik. Thorbecke: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Baltzer: Die wichtigsten Pädagogen des XIX. Jahrhunderts. Leipzig, Velhagen & Klasing. M. 1.—, M. 1.60, M. 1.30.

Wahle: Vorschlag einer universellen Mittelschule. (17 S.) Wien und Leipzig 1906, Wilh. Braumüller.

Weiß, Prof. Anton: Quellenbuch für den Unterricht in der Pädagogik. (VIII, 192 S.) Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. M. 2.50.

Wiese: Mathematik. Heft 7 der Mittelschullehrerprüfung. (50 S.) Breslau 1905, Ferdinand Hirt. M. —.60.

Zeller: Erziehungsfehler. (40 S.) Basel 1905, Helbing & Lichtenhahn. M. —.50.

Schultz: Pythagoras und Heraklit. Studien zur antiken Kultur. Leipzig und Wien 1905, Akademischer Verlag.

Cybulski: Die Kultur der Griechen und Römer dargestellt an der Hand ihrer Gebrauchsgegenstände und Bauten. Bilderatlas mit erläuterndem Text. Leipzig 1905, K. F. Koehler. M. 4.—.

Heinemann: Zeittafeln zur Kulturgeschichte. (48 S.) Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. M. —.60.

Loeper: Das alte Athen. Mit 15 Abbildungen. (84 S.) Leipzig 1905, K. F. Koehler. M. 1.50.

Pastor: Der Zug vom Norden. Anregung zum Studium der nordischen Altertumskunde. Mit 3 Tafeln. (104 S.) Jena 1906, Eugen Diederichs. Geh. M. 2.50, geb. M. 3.—.

Köhler: Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte. Herausgegeb. im Auftrage von Prof. Dr. L. D. Lamprecht. (20 S.) Leipzig 1905, Jäh & Schunke.

Albert Bierstadt — Windsor and Eton

Box B, Kupferstich-Sammlung Moderne Buchgrafik/Kunst, 21, Bd. B 98, Mat. 98/40

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 4 Januar 1908

Aufgabe und Wirkungen der poetiſchen Jugendlektüre.[1])

Von Paul Lang in Würzburg.

Es ſcheint auf den erſten Blick ein ſehr müßiges Beginnen zu ſein nach der Aufgabe der Jugendlektüre zu fragen. Sie wendet ſich an die Jugend und ſcheint damit von ſelbſt eine Zweckbeſtimmung zu vollziehen, nämlich dieſe, daß ſie in dem Sinne wirke, in welchem alle äußeren Mittel einer vernünftigen Jugenderziehung zu wirken haben: nach Kräften dazu beizutragen, daß das Erziehungsziel erreicht wird, daß alſo der Zögling reicher an Erkenntniſſen, ſicherer im Urteile, tiefer im Gefühl, edler im Charakter, ſtärker im Willen werde.

Dieſe Zweckbeſtimmung iſt denn auch in den wechſelndſten Variationen der Jugendlektüre geſetzt worden, ſeit dieſe durch den ſpekulativen Sinn der Philanthropen in der Form der ſpezifiſchen Jugendſchrift ins Daſein gerufen war, und man fand dieſe Zweckbeſtimmung ſo natürlich und ſelbſtverſtändlich, daß ſich Widerſprüche dagegen faſt gar nicht erhoben. Angeſichts des Kritizismus in der Welt könnte dieſer Umſtand als ein ſehr günſtiges Zeichen für die Richtigkeit der erwähnten Zweckſetzung gedeutet werden. Wovor die Kritikſucht der Menſchen Halt machen muß, das ſcheint der Kritik keine Handhabe zu bieten.

Nichts wäre falſcher als ein ſolcher Schluß mit Bezug auf die beſprochene Aufgabe der Jugendlektüre. Wir werden ſehen, daß dieſe Formulierung des Zweckes der Jugendlektüre ſogar eine ſehr anfechtbare, ja bis zu einem gewiſſen Grade eine ganz unmögliche iſt. Nicht Unangreifbarkeit hat durch ein ganzes Jahrhundert die gang und gäbe Jugendſchrift in ihrem unangetaſteten Daſein erhalten, ſondern eine andere wirkſame Paliſade gegen kritiſche Einbrüche: die Geringſchätzung in den Kreiſen der Gebildeten, die es unter ihrer Würde hielten, ſich mit Kinderſchriften zu befaſſen.

[1]) Eingehender als in dieſem Vortrag ſind dieſe Fragen unterſucht in meinem Buch: „Jugendſchrift und Tendenz", Leipzig, E. Wunderlich, 1,60 Mk., geb. 2 Mk.

Wie kam man dazu die Aufgabe der Jugendlektüre in Vermittlung intellektuellen Zuwachſes, in der Erweckung religiöſer, moraliſcher, patriotiſcher und anderer Gefühle, in der Lenkung des Willens nach beſtimmter Richtung, kurz: in Belehrung und Veredlung des jungen Menſchen zu erblicken, wie das regelmäßig bis in die allerneueſte Zeit geſchah? — Sicherlich nicht auf Grund eingehender Unterſuchungen, auch nicht auf Grund genügender Beobachtungen deſſen, was Jugendſchriften leiſten und leiſten können; hier war der Wunſch der Vater des Gedankens; man wünſchte, daß die Jugendlektüre in den angegebenen Richtungen wirkſam ſei, um die übrigen erziehlichen Veranſtaltungen zu unterſtützen, und poſtulierte ihr darum eine dahingehende Aufgabe. Das aber, was bei Feſtſtellung einer Aufgabe regelmäßig vorauszugehen hat, die Überlegung, welcher natürlichen Wirkungen die betreffende Sache fähig iſt, blieb bis in unſere Tage herein bezüglich der Jugendlektüre ganz unterlaſſen. Die Folge davon iſt eine ſtarke Unfruchtbarkeit der Jugendlektüre in der Richtung, in welcher gute Wirkungen von ihr erwartet wurden. Dagegen hat ſich die herkömmliche Jugend- und Volkslektüre als ein wirkſames Mittel zur Verödung des guten Geſchmacks in literariſchen und anderen künſtleriſchen Dingen erwieſen.

Man bedenke nur die Bedürfnisloſigkeit weiteſter Volkskreiſe im Punkte guten Leſeſtoffes: Welch ſtarker Prozentſatz befriedigt ſein literariſches Bedürfnis ausſchließlich mit dem abgeſtandenen Zeug landläufiger Zeitungsromane! Welch rieſige Auflage erreichen die blutrünſtigen Schauergeſchichten der bekannten Zehnpfennigshefte und was Zeichen literariſcher Unkultur mehr dem aufmerkſamen Beobachter aufſtoßen! Man überlege auch den Widerwillen gegen klaſſiſche Theaterſtücke, der bis in die höchſten Kreiſe hinein beobachtet werden kann, und den Zulauf, deſſen ſich die von aller wahren Kunſt befreiten, aber mit Pikanterien gewagteſter Art geſpickten Eintagsfliegen moderner Poſſenfabriken zu erfreuen haben! Man erinnere ſich an die jämmerlichen zeichneriſchen Karikaturen und beleidigenden Farbenklexereien frommer, patriotiſcher, landſchaftlicher und anderer Öldrucke, mit denen man nicht nur die Hütten der Bauern und Häusler verunziert findet! Man beachte die Empfindungsloſigkeit für künſtleriſche Wirkung, mit welcher in Stadt und Land die köſtlichſten Straßenbilder, die mit hervorragenden landſchaftlichen Schönheiten ausgeſtatteten Gegenden durch ſtilloſe Bauten, rieſige Reklametafeln, unpaſſende Weganlagen uſw. verunſtaltet werden! Man denke auch an die unglaublichen Reſtaurationen kirchlicher und anderer Bauten, an die Übertünchung alter Gemälde und die Über-

malung alter Statuen, an die Häufigkeit, mit welcher vandaliſche Verwüſtungen öffentlich aufgeſtellter Bildwerke beklagt werden müſſen! Alles das zeugt von einem ſolchen Mangel an künſtleriſchem Empfinden, daß man von einer weitgehenden Verwahrloſung der künſtleriſchen Anlage in unſerem Volke ſprechen muß, um dieſe Dinge erklären zu können.

Kein menſchliches Produktionsgebiet läßt ſich für eine Kultur der äſthetiſchen Anlage des Menſchen leichter und ungezwungener und mit mehr Ausſicht auf Erfolg in Dienſt ſtellen als die Literatur, und da dieſe Kultur beim werdenden Menſchen beginnen muß, kein Wertgebiet beſſer als die Jugendliteratur. Über ein Jahrhundert ſchon iſt ſie von der Erziehung in Fron genommen worden, ohne doch mehr bewirken zu können, als bei der Erziehung des Volkes zur allgemeinen Geſchmackloſigkeit Beihilfe zu leiſten.

Das muß zu denken geben. Wenn es hier nicht an den Prinzipien fehlt, dann bleiben die Reſultate dieſer hundertjährigen Tätigkeit unbegreiflich.

Aber es fehlt gewiß an dieſen Prinzipien, hauptſächlich an der zutreffenden Fixierung der Aufgabe für die Jugendliteratur, was nachzuweiſen ich im folgenden unternehmen will.

Welches iſt die Aufgabe der Jugendlektüre, ſo wollen auch wir fragen, wollen uns aber bei der Beantwortung jene Reſerve auferlegen, welche Gewähr leiſtet für ein zuverläſſiges Endergebnis, Reſerve hinſichtlich ſpekulativer und konſtruktiver Aufſtellungen. Wir wollen uns an die bloßen Tatſachen halten.

Da müſſen wir zunächſt eine Unterſcheidung treffen, die lange Zeit zum Unſegen der ganzen Jugendſchriftenangelegenheit unterblieb und unbegreiflicherweiſe auch heute noch nicht allenthalben mit der nötigen Schärfe durchgeführt wird. Ich habe dieſe Unterſcheidung durch die Einſchränkung meines Themas, die in dem Attribut „poetiſchen" liegt, bereits angedeutet.

Die Schriften, welche gemeinhin unter dem Sammelnamen Jugendlektüre zuſammengefaßt werden, zeigen in Stoff und Form und Behandlung und in dem, was ſie durch ihre ſpezifiſchen Eigentümlichkeiten leiſten können, ſo große Verſchiedenheiten, daß ſich eine einheitliche Aufgabe — wenn dieſe nicht in unbeſtimmteſter Allgemeinheit gehalten ſein ſoll — für ſie alle gar nicht aufſtellen läßt. Es bedarf kaum vieler Worte, um die Einſicht zu erzwingen, daß literariſche Bearbeitungen geſchichtlicher Ereigniſſe, Schilderungen geographiſcher Art, Darſtellungen naturwiſſenſchaftlicher, politiſcher oder ſozialer Gegenſtände aus einer ganz

anderen Abſicht geboren werden als Schriften poetiſchen Charakters, und auch das drängt ſich ohne weiteres auf, daß die Wirkungen von Büchern ſo grundverſchiedener Art nicht gleichartig ſein können.

Aber dieſe Einſicht war nicht immer lebendig. So ſelbſtverſtändlich ſie ſcheint, ſo lange brauchte ſie um ſich Geltung zu verſchaffen.

Bücher wiſſenſchaftlicher Richtung zielen auf die Verbreitung wiſſenſchaftlicher Forſchungsergebniſſe, auf die Vermittlung von Kenntniſſen ab und erſtreben die Weckung jener Gefühle und Willensantriebe, welche durch die betreffenden Stoffe hervorgerufen werden können und von der Erziehung als wertvoll geprieſen werden. Darin liegt ihre Aufgabe beſchloſſen und dieſe Aufgabe wächſt organiſch aus den Fähigkeiten wiſſenſchaftlicher Schriften heraus, iſt alſo eine ganz naturgemäße. Mit ihnen beſchäftigen wir uns nicht weiter. Wir wenden uns der poetiſchen Jugendſchrift zu.

Hier ſind wir durch die Verhältniſſe, welche ſich im Laufe der Zeit herausgebildet haben, zu einer weiteren Scheidung gezwungen. Poetiſche Jugendſchriften können von Künſtlern oder von Pfuſchern geſchrieben ſein und es iſt mehr als wahrſcheinlich, daß die Herkunft der Bücher von Einfluß auf ihre Wirkſamkeit iſt. Wenn es uns gelingt, dieſe Wirkſamkeit in zuverläſſiger Weiſe feſtzuſtellen, haben wir unanfechtbare Vorausſetzungen für die Beſtimmung der Aufgabe poetiſcher Jugendſchriften gewonnen.

Zwiſchen dem Schaffen der Dichter und dem der Pſeudodichter zeigen ſich große Verſchiedenheiten. Wir beſitzen von namhaften Dichtern — ich nenne nur Jean Paul, Berthold Auerbach, Otto Ludwig, Friedrich Hebbel, Peter Roſegger, Friedrich Spielhagen, Friedrich Theodor Viſcher — zum Teil ſehr eingehende Analyſen ihres künſtleriſchen Schaffens. Daraus geht hervor, was auch von Meiſtern anderer Kunſtgebiete beſtätigt wird, daß der Künſtler ſchafft auf Grund einer angeborenen eigentümlichen Anlage, die anderen Menſchen fehlt, daß er von einem angeborenen Trieb zur künſtleriſchen Betätigung gedrängt wird. Dieſer Trieb iſt bei dem wahren Künſtler ſo ſtark, daß er demſelben unmöglich widerſtehen kann, daß er von ihm auch gegen ſeinen Willen zum künſtleriſchen Schaffen gezwungen wird. So ſehr iſt dieſer Trieb weſenhaft für den echten Künſtler, daß die Unterdrückung der künſtleriſchen Anlage den Untergang des Künſtlers bedeuten müßte, wie eine Reihe von Künſtlern von ſich ſelbſt behauptet.

Der Künſtler wird von Ideen verfolgt, die ſich in ſeinem Innern zu phantaſiemäßigen Bildern geſtalten, von denen ſich der Künſtler nur

durch einen ſchöpferiſchen Akt, durch eine ſinnlich wahrnehmbare Darſtellung der Phantaſiebilder befreien kann. Zu ſolchen ſchöpferiſchen Akten bringen die Künſtler regelmäßig eine ganz bevorzugte Ausrüſtung mit, eine verfeinerte Sinnlichkeit und Senſibilität, ein ausgezeichnetes Gedächtnis und den Eifer und die Ausdauer, die für die Aneignung der techniſchen Vorausſetzungen vonnöten ſind.

Dem Künſtler verſinkt während ſeiner ſchöpferiſchen Tätigkeit die Außenwelt vollſtändig. Seine Mitmenſchen exiſtieren kaum für ihn. Keinerlei Intereſſen verbinden ihn in ſolchen Augenblicken mit der Umwelt. Er iſt ganz nach innen gekehrt, nur mit dem Gegenſtand ſeiner Phantaſie beſchäftigt. Kein nach außen gerichteter Zweck ſpricht in ſeine augenblickliche Betätigung herein. Sein Schaffen iſt objektiv zwecklos, nur von der ſubjektiven Richtung bedingt, eine Selbſtbefreiung auszuführen, eine möglichſt vollkommene Darſtellung der ihn beherrſchenden Idee zu erreichen. Der Künſtler erzeugt alſo kraft der ihm innewohnenden triebartigen Anlage das Kunſtwerk nur um des Kunſtwerkes willen, er ſchafft, weil er muß, weil er von ſeiner Natur zum Schaffen gezwungen wird.

Damit iſt nicht geſagt, daß Künſtlern die Ehre, welche ſie ſich durch die Werke ihres Geiſtes erwerben, und die klingende Entlohnung, welche ſie für ihr Schaffen finden, nicht willkommen iſt oder nicht begehrenswert ſein dürfte. Äußere Anerkennung iſt ſogar ein ſehr wirkſamer Anſporn zum Schaffen beim Künſtler wie bei anderen Menſchen. Aber das hat mit unſerer Betrachtung gar nichts zu tun. Wir haben uns um die pſychologiſchen Verhältniſſe des künſtleriſchen Schaffens intereſſiert und dabei gefunden, daß den Momenten künſtleriſcher Tätigkeit jede nach außen gerichtete Tendenz fehlt. Der Künſtler kann ſich vorher mit gewiſſen Abſichten tragen; in die heiligen Augenblicke der künſtleriſchen Zeugung dürfen ſie nicht eingehen, wenn ſie nicht das ganze Werk gefährden wollen. Jede Abſichtlichkeit ſtört das künſtleriſche Schaffen, das bezeugen uns die genannten Dichter und andere Künſtler mit ſolcher Übereinſtimmung, daß es unmöglich iſt den Beſtand dieſer Tatſache zu bezweifeln.

Vom echten Dichter iſt alſo ſeinem Werke kein äußerer Zweck geſetzt, der uns die Möglichkeit böte, daraus eine Aufgabe der poetiſchen Jugendlektüre zu gewinnen. Der Dichter ſchafft nicht um ſeinen Leſern Kenntniſſe zu vermitteln, er dichtet nicht um zu belehren und zu veredeln. An ſolche Dinge denkt er überhaupt nicht, wenn er ſchafft; ſein ganzer Geiſt iſt nur auf ſein Werk gerichtet; er ſchafft nur zu ſeiner eigenen Luſt.

Kann uns eine Betrachtung des künstlerischen Schaffens keine Handhabe zu einer zwingenden Zwecksetzung für die Jugendlektüre geben, so müssen wir den ästhetisch Genießenden nach den Wirkungen des Kunstwerkes befragen. Hier liegt die Sache insofern einfacher, als jeder einzelne, der mit einigermaßen normaler ästhetischer Anlage begabt ist, sich selbst ins Verhör darüber nehmen kann, wie er sich Kunstwerken gegenüber verhält und in welchen geistigen Zustand ihn die Betrachtung eines Kunstwerkes versetzt.

Eine genaue Selbstbeobachtung führt zu folgenden Ergebnissen: Wenn wir uns dem Genusse eines Kunstwerkes – sei es eine Dichtung, ein Gemälde, eine Plastik oder ein Tonstück – ästhetisch genießend hingeben, dann geraten wir in einen eigentümlichen Zustand ausschließlicher Konzentration unserer gesamten Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk. Wir vergessen völlig auf uns selbst und auf das, was neben dem Kunstwerk noch da ist. Unsere Sinne sind voll geöffnet und saugen in gespannter Beschaulichkeit ein, was das Kunstwerk Sinnenfälliges ausstrahlt; wir schwelgen im reinen innerlichen Schauen, wir schwelgen im ästhetischen Genuß. Was des Künstlers Phantasie gestaltete, schaffen wir innerlich nach und es gelingt uns das um so besser, je vollkommener einerseits dem Künstler die Darstellung seines Phantasiebildes gelang und anderseits je restloser wir uns dem bloßen Beschauen, dem ausschließlichen Genuß hingeben können, je ungeteilter unser Interesse auf den künstlerischen Gegenstand gerichtet ist, je freier von Störungen jeglicher Art unsere Betrachtung des Kunstwerkes bleibt. Alles was über das bloße Schauen, über die ausschließliche sinnliche Betätigung im Hinblick auf das Kunstwerk hinausgeht, stört das künstlerische Genießen. Nur unser Gefühl wird während der künstlerischen Betrachtung vom Kunstwerk angesprochen; Verstand und Wille sind vollständig passiv. Jede Reflexion, jede gedankliche Beziehung, jede Regung des Begehrens bedeutet eine Aufhebung des kontemplativen Zustandes, eine Störung des ästhetischen Genusses. Der ästhetische Genuß selbst aber ist reine, uninteressierte Lust an der bloßen Beschaffenheit des ästhetischen Gegenstandes.

Neben dieser allgemeinen direkten Wirkung jedes Kunstwerkes und also auch jeder künstlerischen Dichtung: reine Lust, ästhetischen Genuß zu erzeugen, können manche Kunstwerke noch Nebenwirkungen hervorrufen. Man kann an sich selbst die Beobachtung machen, daß mit dem Abschluß des beschaulichen Verhaltens, also mit dem Aufhören des rein ästhetischen Genusses die Wirkung manches Kunstwerkes nicht erschöpft ist: der Gegenstand verfolgt uns noch einige Zeit, veranlaßt Gedanken und Reflexionen,

Digitized by

die hinwiederum gewiſſe zugehörige Gefühle und Willensregungen im Gefolge haben können. So vermag ein Kunſtwerk unter Umſtänden moraliſche, religiöſe, patriotiſche und andere Gefühle, dann Wünſche und Strebungen mancher Art in uns zu wecken und uns ſelbſt zu Handlungen zu führen. Solche Erſcheinungen werden aber nicht vom Kunſtwerk als Kunſtwerk veranlaßt; das lehrt die einfache Überlegung, daß viele Kunſtwerke keinerlei derartigen Wirkungen auslöſen, was doch notwendig anders ſein müßte, wenn dieſe Wirkungen dem Kunſtwerk weſentlich wären. Denken Sie an humoriſtiſche Dichtungen, an Luſtſpiele, an gewiſſe Gemälde, wie Landſchaften, Stilleben, manche Porträts, an viele Werke der Tonkunſt – außer dem Vergnügen an ihren künſtleriſchen Qualitäten berühren ſie uns nicht. Es handelt ſich alſo bei Gefühlen und Strebungen obengenannter Art, ſofern ſie im Gefolge der äſthetiſchen Betrachtung auftreten, nicht um allgemeine und darum weſentliche Leiſtungen des Kunſtwerkes, ſondern um zufällige, die nur unter gewiſſen Vorausſetzungen in die Erſcheinung treten. Sieht man genauer zu, ſo erkennt man, daß dieſe zufälligen Wirkungen mancher Kunſtwerke aus der Eigenart des Stoffes, des Gegenſtandes entſpringen, der vom Künſtler verarbeitet wurde. Sie ſind alſo Ergebniſſe des bloßen Stoffes, die von der formellen Einkleidung, von der künſtleriſchen Form ganz unabhängig ſind und auch dann von dem Stoff hervorgerufen werden können, wenn er nicht künſtleriſch geſtaltet iſt. Nehmen wir als Beiſpiel eine Radierung von Rembrandt: ſeinen Gang nach Emmaus oder ſein Hundertguldenblatt. Jeder äſthetiſch Erregbare wird dieſen Bildern gegenüber in den Zuſtand der äſthetiſchen Luſt geraten. Der religiös Gerichtete, dem der ſtoffliche Inhalt der Bilder bekannt iſt, wird überdies leicht im Anſchluß an die Betrachtung von lebhaften religiöſen Gefühlen bewegt werden. Dieſe Gefühle ſind aber nicht an die Bilder gebunden. Sie werden von einer bloßen Erzählung der dargeſtellten Vorgänge bei religiöſen Menſchen wohl ebenſo leicht, wenn nicht noch leichter hervorgerufen. Die äſthetiſche Luſt aber, welche das Bild bewirkt, kann in derſelben Weiſe die Erzählung nicht bewirken; ſie iſt eine dem Rembrandtſchen Kunſtwerke ſpezifiſche Leiſtung. Wie wenig notwendig äſthetiſche und religiöſe Gefühle in bezug auf den gleichen Stoff verknüpft ſind, mögen Sie auch daraus erſehen, daß recht wohl bildliche Darſtellungen der von Rembrandt geſchilderten Begebenheiten denkbar ſind, die keinerlei äſthetiſche Wirkung üben, weil ſie aller künſtleriſchen Qualitäten bar ſind; die religiöſen Gefühle, die im Gefolge einer Betrachtung der Rembrandtſchen Radierungen auftreten können, vermögen ſie aber trotzdem zu wecken.

Oder denken wir an künstlerische Gedichte, z. B. an „John Maynard" von Theodor Fontane. Die künstlerische Wirkung, die ästhetische Lust, die das Gedicht erzeugt, ist eine außerordentlich starke, wie ich bei öfteren Klassenversuchen wahrgenommen habe. Spontane Ausrufe wie „Das ist aber schön! Das wollen wir lernen!" konnte ich immer wieder hören und doch sind die Gefühle, welche der Inhalt des Gedichtes wachrufen muß, zum Teil tief traurig. Ästhetische Lust- und moralische oder patriotische Unlustgefühle können durch das gleiche Werk veranlaßt werden. Darin liegt ein deutlicher Beweis, daß sie verschiedenen Quellen entstammen müssen.

Ein Umstand fordert hier noch kurze Erwähnung, die Erfahrung nämlich, daß die Nachwirkung mancher Kunstwerke keineswegs eine allgemeine und eindeutige ist. Ein Gemälde, ein Gedicht, das religiöse Gefühle hervorlocken kann, braucht sie nicht in jedem Beschauer und Hörer hervorzurufen: wir können uns ganz gut Menschen denken, welche die biblischen Bilder Rembrandts und anderer Meister ästhetisch voll ausschöpfen, aber zu keinerlei religiösen Gedanken und Gefühlen durch diese Bilder angeregt werden. Was in einer Dichtung beispielsweise preußischen oder französischen Untertanen Anstoß zu patriotischen Gefühlen wird, braucht uns Bayern gar nicht zu berühren. Das subjektive Moment, die persönliche Artung spielt also hier eine ausschlaggebende Rolle. Zwar zeigt die persönliche Artung auch Einfluß auf die ästhetische Wirkung der Kunstwerke; aber nicht so, daß es sich um Sein oder Nichtsein handelte, sondern dieser Einfluß bringt nur graduelle Unterschiede hervor. Angesprochen wird von einem wirklichen Kunstwerk jeder Mensch, der aus der Barbarei zur Kultur emporgestiegen ist; freilich der eine mehr, der andere weniger stark.

Wenn wir die Ergebnisse unserer Betrachtung zur Grundlage einer Feststellung der Aufgabe machen, welche der poetischen Jugendschrift gesetzt werden kann, so müssen wir sagen: Das Kunstwerk zeigt nur eine allgemeine Wirkung, nämlich die Erzeugung ästhetischer Lust, reinen, uninteressierten Vergnügens. Manche Kunstwerke rufen daneben auf Grund ihrer besonderen stofflichen Eigentümlichkeiten in manchen Genießenden außerästhetische Gefühle und Strebungen hervor. Weil aber letzteres nicht bei allen Kunstwerken zutrifft und dasselbe Kunstwerk nicht bei allen Genießenden dieselben Gefühle und Strebungen zu wecken braucht, kann die Bewirkung von Gefühlen anderer als ästhetischer Art und von Strebungen dem Kunstwerk als allgemeine Aufgabe nicht gesetzt werden. Im Hinblick auf die allen Kunstwerken möglichen Leistungen

Digitized by Google

kann die Aufgabe des Kunstwerkes und damit der poetischen Jugendschrift nur in der Bereitung ästhetischer Lust erblickt werden.

Wie steht es nun aber mit den poetischen Erzeugnissen der Pseudodichter?

Wir haben schon gehört, daß ihr Schaffen von dem der wirklichen Dichter stark abweicht. Der literarische Pfuscher, der Dilettant besitzt keine angeborene künstlerische Anlage von der Stärke, die ihn zur Schaffung von Kunstwerken befähigte, keinen Trieb zur künstlerischen Tätigkeit, der ihm Anlaß zur Erzeugung dichterischer Werke würde. Er bringt, wenn er schafft, nicht Bilder zur sinnlich wahrnehmbaren Darstellung, die sich ihm innerlich gestalteten; er erhält den Anstoß zum Schaffen von außen, von Zielen, die er sich setzte in Verfolgung von Absichten gewöhnlich pädagogischer Art; sein Schaffen ist im Gegensatz zum künstlerischen ein reines Zweckschaffen; er will belehren, veredeln, bessern, moralisch beeinflussen, religiös erheben, patriotisch begeistern usw. Zu diesem Ende verfährt er nach dem banausischen Rezept Gottscheds: „Nimm eine Wahrheit und erfinde dazu einen passenden Fall und du hast den Grundriß einer Dichtung entworfen."

Der Dilettant strebt darum auch nicht in erster Linie Lebenswahrheit in seiner Darstellung an — denn das ist ihm ja nicht die Hauptsache — sondern sein Trachten geht dahin, die Lehre, welche er erteilen will, recht handgreiflich aus seinem Erzeugnis herausschauen zu lassen, die Begebenheit, durch welche die Veredlung, Besserung, moralische Beeinflussung, religiöse Erhebung, patriotische Begeisterung usw. geschehen soll, recht tauglich für dieses angestrebte Ziel zu gestalten. Dazu ist das Naturgemäße, das Lebenswahre ganz ungeeignet, denn das Leben ist an sich überhaupt nicht lehrhaft; es setzt seine Begebenheiten nicht in Szene, um die Menschen in bestimmte Gefühlslagen und Stimmungen zu bringen und dadurch ihre Willensrichtung und ihr Handeln zu beeinflussen. Für den vernünftigen Menschen enthalten zwar alle Geschehnisse des Lebens lehrhafte Momente, aber diese Momente sind nicht an sich lehrhaft und treten auch nicht aufdringlich hervor, sondern werden meist erst durch die denkende Beschäftigung des Menschen mit den Vorgängen in der Welt in diese hineininterpretiert.

Der Pseudodichter sucht diese Schwäche der Natur zu korrigieren, indem er die möglichen lehrhaften Momente einer Begebenheit so stark unterstreicht, so auffallend betont, daß sie sich dem Leser ohne jede geistige Arbeit aufdrängen, ihn direkt anschreien und zur Gefühlsreaktion und Willensänderung auffordern. Das ist selbstverständlich ohne Gewalttätig-

keit gegen Natur und Wahrheit nicht ausführbar und hierin liegt ein gravierender Unterschied zwischen künstlerischem und dilettantischem Schaffen.

Der Dichter ändert auch an den Stoffen, aber nur insofern, als er das Nebensächliche wegläßt und dadurch die Hauptsache in bessere Beleuchtung rückt; der Pseudodichter ändert, indem er das Wesentliche zum Nebensächlichen degradiert und ein Zufälliges zur Hauptsache macht. Der Dichter stellt Begebenheiten dar, wie sie sich der inneren Wahrheit entsprechend entwickeln und entwickeln müssen, und ist bei seinem Schaffen ohne jegliches Interesse nach der Richtung, welche Wirkung sein Werk auf Gefühl und Willen des einzelnen Lesers übt. Der Dilettant macht nicht die innere Wahrheit zum Prinzip der Entwicklung seiner Geschichten, sondern stellt die ganze Entwicklung in Abhängigkeit von der beabsichtigten Wirkung und rechnet und spekuliert beständig, um jene Gestalt des Werkes zu treffen, welche die gewollte Wirkung am sichersten zu gewährleisten scheint.

Welche Wirkungen werden nun Werke üben können, welche auf solche Weise entstanden sind?

Eines können sie bestimmt nicht, nämlich das, was spezifische Wirkung des Kunstwerkes ist: die Erzeugung ästhetischen Genusses. Sie sind von keinem Künstler geschaffen, tragen keine künstlerische Kraft in sich und können darum auch keine künstlerische Wirkung üben. Als verstandesmäßig ausgeklügelte Gebilde wenden sie sich beständig an das Urteil des Lesers und stören dadurch die für die Entstehung ästhetischer Lust notwendige beschauliche Betrachtung. Das lustvolle ästhetische Verhalten verhindern sie auch durch die einseitigen Übertreibungen, wodurch ihre Verfasser ihre besonderen Zwecke zu erreichen trachten.

Vermögen derartige spezifische Jugendschriften für die ästhetische Bildung gar nichts zu leisten, so arbeiten sie einer solchen um so wirkungsvoller entgegen. Da sie in künstlerischem Gewande auftreten, werden sie von unkritischen Lesern für Kunstwerke genommen. Bilden sie die regelmäßige oder ausschließliche literarische Kost ästhetisch Ungebildeter, dann werden sie zum Maßstab für die Beurteilung literarischer Werke überhaupt und damit zum Anlaß einer ganz unwürdigen Bewertung der wahren Kunst; dann gewinnen sie die Bedeutung einer Grundlage für den künstlerischen Geschmack jener Leser; dann legen sie in diesen ästhetische Normen fest, in denen Barbarei Kultur, Dilettantismus Kunst, Geschmacklosigkeit Geschmack, Unnatur ästhetische Bildung sind.

Aber auch in dem Sinne, in welchem ihre Autoren mit ihnen zu wirken beabsichtigen, sind spezifische Jugendschriften tüchtiger Leistungen

Digitized by Google

unfähig. Sie sollen belehren; das aber kann in tauglicher Weise nur die Wahrheit; Dilettantenarbeiten können es nicht, weil sie innerlich unwahr sind. Kommen dem Leser einer solchen Arbeit die Verstöße gegen die innere Wahrheit zum Bewußtsein, dann ist es um die Wirkung der ganzen Dichtung geschehen. Wird das Werk als unwahr empfunden, dann werden auch die Grundsätze, die es veranschaulicht und durch Übertreibung zur besonderen Eindringlichkeit befähigen wollte, nicht mit dem Ernst hingenommen, der die Voraussetzung ihrer Respektierung bildet. Die Schädigung, welche das Ansehen ethischer Sätze dadurch erleidet, kommt einer Erziehung zur Unmoral viel näher als einer Belehrung, Besserung, Veredlung.

Merkt der Leser aber die Unnatur nicht, welche in seiner Lektüre ihr Wesen treibt, dann ist auch nichts gewonnen. Er hält dann das Falsche für wahr und gelangt auf diese Weise zu fehlerhaften Anschauungen, die ihm eine objektive Auffassung der Erscheinungen unmöglich machen und seinen Werturteilen die Zuverlässigkeit rauben.

Die belehrende Absicht der spezifischen Jugendschriftsteller findet bei den Kindern auch gar kein Entgegenkommen und damit ist diese Absicht im wesentlichen lahm gelegt. Kinder sind ausgesprochene Gegenstandsmenschen, die von den Tatsachen belehrt sein wollen, aber wenig Geneigtheit besitzen, sich den ethischen oder sonstigen Gehalt von Geschehnissen in besonderer Servierung auftischen zu lassen. Sie überschlagen kaltblütig die belehrenden Ergüsse, womit ihnen die pädagogisch gerichtete spezifische Jugendschriftstellerei zu Grundsätzen verhelfen will, und halten sich bloß an die Begebnisse. Sie wollen auch ihre geistige Nahrung selbst kauen oder wollen sie überhaupt nicht; sie wollen ihre Nüsse selbst knacken und zwar die, welche ihnen zusagen, und dann, wenn es ihnen gefällt. Sie wachsen geistig und sittlich ebenso wenig gern auf Kommando als sich ihr Körper das Wachstum kommandieren läßt. Sie wollen nicht immer lernen, wo sie nicht von persönlichem Interesse dazu getrieben werden; wo das aber lebendig ist, genügen die bloßen Tatsachen zur Belehrung.

Die wohlbegreifliche Praxis einer gesunden Jugend, die schalen Präparate einer auf rasche sittliche Mast ausgehenden Pädagogik in der Lektüre zu überschlagen, erzieht die Jugend zur Flüchtigkeit und Sprunghaftigkeit im Lesen und nährt beständig eine gewisse Respektlosigkeit vor dem geschriebenen Wort und der Dichtung, die auch auf die Werke der literarischen Kunst übertragen wird und dann ein fruchtbares Verhältnis zwischen dem an literarischem Schund Verbildeten und unseren Dichtern für alle Zeit vereitelt.

Digitized by Google

Mit der Unmöglichkeit, zu belehren, begibt sich die spezifische Jugendschrift auch der Kraft, moralisch zu bilden. Sittliche Werturteile, welche die Grundlage der moralischen Bildung ausmachen, sind nur möglich, wo sich die Tatsachen mit dem Zwang der Wahrheit vor den Beurteilenden stellen. In den spezifischen Jugendschriften ist das nicht der Fall. Bei ihnen ist die Wahrheit zu gunsten besonderer Ziele gebogen. Damit sind sie zur Unfähigkeit verurteilt hinsichtlich brauchbarer Wirkungen für die moralische Erziehung.

Diese Erkenntnisse entheben uns der Bemühung, der spezifischen Jugendschrift eine Aufgabe zu bestimmen. Sie ist eine Mißgeburt, ein Unding, das nur Schaden stiftet und darum dem Schicksal aller Schädlinge überantwortet gehört: der Vernichtung.

Konnten unsere Betrachtungen nur für die dichterische Jugendschrift die Existenzberechtigung feststellen, so fragt es sich, ob mit der Aufgabe, welche sich aus der natürlichen Wirkung der dichterischen Jugendschrift ergab und welche wir dahin präzisierten: „Die poetische Jugendlektüre hat nur den Zweck ästhetischen Genuß zu bereiten," auch den Ansprüchen voll Genüge geschieht, welche die Pädagogik in Anbetracht ihrer besonderen Aufgaben und Ziele an das stellen muß, was in ihre Einflußsphäre mit der Absicht tritt, die Jugend zu beschäftigen.

Als Diener der Pädagogik gedacht, würde der poetischen Jugendschrift mit Rücksicht auf ihre naturgemäße Wirkung und im Hinblick auf die erst in der Entwicklung stehenden Menschenkinder, an welche sie sich wendet, die Obliegenheit erwachsen, neben der Erzeugung ästhetischer Lust die Erziehung der Jugend zur ästhetischen Genußfähigkeit, zur Freude am Schönen zu besorgen.

Ist diese Obliegenheit nun die höchste Aufgabe, welche der poetischen Jugendschrift als Erziehungsmittel gesetzt werden kann, oder liegt diese nach der Seite der zufälligen Wirkungen hin, welche wir bei einzelnen Kunstwerken festzustellen veranlaßt waren? Sehen wir zu!

Der Umstand, daß nicht jedes Kunstwerk in seinem Stoff die Keime zu Nebenwirkungen liegen hat, zwang uns, von einer Berücksichtigung dieser Nebenwirkungen bei der Feststellung einer allgemeinen Aufgabe für das Kunstwerk abzusehen. Nachdem aber die Pädagogik von der unübersehbaren Zahl von Kunstwerken doch nur eine kleine Auslese benützen kann und diese Auslese nach eigenem Ermessen treffen darf, könnten diese Nebenwirkungen insofern an Bedeutung gewinnen, als die notwendige Auslese ja unter dem Gesichtspunkte möglicher Nebenwirkungen geschehen könnte und also nur solche Dichtungen in den Dienst der Päda-

Digitized by Google

gogik gestellt zu werden brauchten, welche die von der Pädagogik gewünschten Gefühls- und Willensantriebe hervorzurufen geeigenschaftet sind.

Damit wäre ein Hindernis beseitigt. Das zweite bliebe allerdings bestehen: die Tatsache, daß diese Gefühls- und Willensimpulse nicht in jedem Leser zu entstehen brauchen, und dieses Hindernis ist immer noch bedenklich genug, wenn die poetische Jugendschrift als Erziehungsmittel gedacht ist.

Dazu aber eine andere Erwägung: Der Gebrauch unsicherer Mittel läßt sich nur dann rechtfertigen, wenn die mit ihrer Unterstützung möglicherweise zu erreichenden Wirkungen sich auf andere Art nicht herbeiführen lassen. Davon kann aber hier keine Rede sein. Für die Pflege des Verstandes, des religiösen und moralischen Gefühls, der patriotischen Gesinnung usw. stehen der Erziehung wirksame Hilfen in den diesen Zwecken dienenden Unterrichtsfächern zu Gebote und es entspricht der Wichtigkeit und dem Ernst dieser Dinge auch keinesfalls, sie nur so nebenbei und in der spielenden Form zu pflegen, die nun einmal der Kunst eigen ist.

Es besteht also kein Grund, die möglichen Nebenwirkungen der poetischen Jugendschrift zur Aufgabe der Jugendlektüre zu stempeln, falls derselben eine wichtigere Pflicht zu erfüllen obliegt.

Und diese wichtigere Pflicht besteht allerdings für die poetische Jugendschrift!

Die ästhetische Anlage, aus welcher das Kunstwerk geboren wird und an welche es sich beim Genießenden wendet, ist eine allgemeine Geistesanlage des Menschen. Es gibt kein Volk, in dessen Lebensbetätigungen sich nicht Schönheitsideen wirksam zeigten. Der Wilde bemalt seinen Körper, schmückt ihn mit Federn und anderen Gegenständen und verziert seine Waffen und Geschirre, nicht weil der Körper oder die Geräte dadurch für ihre Bestimmung tauglicher würden, sondern weil der Eigentümer an diesem zwecklosen Schaffen und seinen Ergebnissen Freude hat. Und wenn wir in die Kulturwelt heraufsteigen, so treffen wir in zunehmendem Maße die Einwirkung von Schönheitsideen auf die Lebensgestaltung der Menschen. Ist aber die ästhetische Anlage eine wurzelhafte Sache im Menschen und bedeutet sie einen hohen Lebenswert — was nachzuweisen mich hier zu weit führen müßte und ich auch für unnötig erachte — dann hat die Erziehung kein Recht diese Anlage der Verkümmerung preiszugeben, dann ist sie zu ihrer Pflege und Emporbildung umsomehr verpflichtet, wenn sie harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte als ideales Erziehungsziel postuliert, wie das die Pädagogik immer tut.

Digitized by Google

Die ästhetische Anlage zu pflegen, die Jugend zur künstlerischen Genußfähigkeit zu erziehen, bieten sich der Pädagogik mancherlei Mittel an. So viel es deren aber auch sein mögen: nur eines steht der Erziehung zur Verfügung um die ästhetische Anlage in der Richtung auf die Genußfähigkeit des Literaturschönen zu entfalten — die poetische Jugendschrift. Keine andere Hilfe hat die Pädagogik um in dem jungen Menschengeiste ein fruchtbares Verhältnis zu den Schätzen unserer Literatur, zu den großen und kleineren Meistern der Dichtkunst anzubahnen, kein anderes Mittel von gleicher Fruchtbarkeit um die Jugend zu befähigen nach Wunsch und Bedarf den goldenen Schimmer reiner Freude über das nüchterne Dasein zu gießen, wie die poetische Jugendschrift.

Und nun frage ich: Sollen unsere Dichter mit ihren herzgeborenen Werken zu unserer Jugend sprechen oder sollen es die Pfuscher, deren kläglich gekünstelte Erzeugnisse keine für die Erziehung brauchbare Wirkung hervorrufen können? — Ich frage: Soll die poetische Jugendlektüre in erster Linie für die Verstandesbildung, für Aufsatz, Sprach- und Satzlehre, für prosodische und metrische Schulübungen, soll sie als Fahrzeug für religiöse, moralische und patriotische Stoffe und Zwecke in Dienst genommen werden, für Dinge also, für deren Kultur die Erziehung Mittel und Gelegenheiten mannigfacher Art zur Verfügung hat — oder soll sie, unbeschadet ihrer für die Erziehung wertvollen Nebenwirkungen, dort im Hauptamt dienen, wo der Erziehung keine andere Hilfe zur Hand steht: in der Hinführung der Jugend zur Freude an den Schätzen unserer Literatur?

Und wenn Sie sich dieselbe Antwort geben müssen, die sich mir bei der Beschäftigung mit diesen Fragen immer mit elementarer Gewalt aufdrängt, dann bitte ich Sie: Lassen Sie die poetische Jugendschrift Sonnenschein sein, der in das Kindesherz leuchtet und wärmt und Keime weckt, die nur solcher Sonnenschein wecken kann; lassen Sie die Blüten der Dichtkunst Blüten sein, die nicht deshalb aufgeknospet sind um zur Feststellung ihres Platzes im wissenschaftlichen System zerpflückt und unter das Mikroskop genommen zu werden, sondern Blüten, die sich dem Lichte erschlossen haben um zu blühen und zu duften und dem belasteten Wanderer Freude und Erhebung zu bereiten.

Und noch um ein anderes bitte ich Sie: Führen Sie die junge Welt recht oft auf die farbensatte, dufthauchende Flur der deutschen Dichtung, aber nicht zu frostigen, gelehrten Exkursionen, in denen der Schulstaub ödet, sondern zu heiteren Gängen, über denen als Leitmotiv das köstliche Wort Gottfried Kellers steht:

Trinkt, o Augen, was die Wimper hält,
Von dem goldnen Überfluß der Welt!

Digitized by Google

Die Geburtstagsfeier in moderner Beleuchtung.

Ein Beitrag zur Frage der sexuellen Aufklärung von Stadtschularzt Dr. Stephani.

Geburtstag! Wieviel Freude und Seligkeit bedeutet dieses Wort für ein Kind! Wochenlang vorher werden schon die Wünsche laut; die letzten Tage werden gezählt und wichtig wird geplant und immer wieder von neuem beraten im Kreise der Kleinen, was alles an diesem Fest-, Freuden- und Ehrentag sein wird. Ein glückseliges Lächeln, ein freudiges, schelmisches Erwarten blitzt aus den kleinen Äuglein, wenn man nur des Geburtstages Erwähnung tut, und sehr nahe liegen auch die Tränlein, wenn wegen einer kleinen Verfehlung oder Unart die Drohung ausgesprochen wird, daß es zum Geburtstag keine Feier und keine Geschenke geben wird.

Diese naive, reine und herzerfrischende Kinderfreude ist jedermann so geläufig und so gut bekannt, daß es fast rauh erscheint, wenn man hier einmal die Sonde der Kritik ansetzen soll. Kinder sollen sich doch recht viel freuen und besonders die harmlose Freude ist ihnen zu gönnen, wo sie sich bietet. Je mehr die Freudensonne an einem Jugendhimmel stand, desto glücklicher wird der rauhe Wind der Alltäglichkeit ertragen.

Die eigene Geburtstagsfreude ist sicher harmlos. Aber dennoch! Warum freut sich denn das Kind so sehr, und mit welchem Rechte hält es gerade seinen eigenen Geburtstag für ein so wichtiges Ereignis? Dem kindlichen Gemüte liegt es natürlich fern, zu erkennen, daß es gar nicht so reizvoll ist, jedes Jahr ein Jahr älter zu werden. Die Kinder können auch nicht einsehen, daß es Leute gibt, die jünger sein wollen als sie sind.

Für die Kinder gibt nur Grund zur Freude die Tatsache, daß sie selbst an dem Geburtstage der Mittelpunkt des Familienfestes sind. Die Bretzel auf dem Kaffeetisch, die Torte mit den Lichtlein und der Aufschrift „Dem lieben Geburtstagskind", die Geschenke der Eltern, die kleinen Gaben, welche die Nachbarskinder bringen und schließlich die unvermeidliche Einladung, zu der man kommt mit dem Sprüchlein: „Ich gratuliere Dir!", das alles bringt das Kind auf den Gedanken: heute bin ich die Hauptperson im Hause. Diese Form der Geburtstagsfeiern, der sich ja allerdings nur ein kleiner Teil erfreuen kann, ist ganz dazu angetan, die besondere Selbstwertung bei dem Kinde zu unterstützen.

Vom Standpunkt der Eltern aus ist zweifellos das Kind die Hauptperson im Hause an dessen Geburtstag. Sein Gedeihen, jede Phase seiner Entwicklung ist für die Eltern ein wichtiges Ereignis, eine neue Steigerung des unendlichen Glückes, der in dem Besitze eines eigenen Kindes gelegen ist. Die Eltern haben somit fraglos ein unbestrittenes Recht, den Jahrestag der Geburt festlich zu begehen.

Wie steht es aber mit dem Recht des Kindes? Was hat das Kind für einen Anspruch darauf, seine eigene kleine Person an dem Jahrestage seiner Geburt als die wichtigste der ganzen Familie zu betrachten? Bevor diese Frage näher besprochen werden kann, müssen zwei kurze Vorfragen ihre Erledigung finden.

Bildet bei einer Geburtstagsfeier das Kind den Mittelpunkt der Familienfestlichkeit? Entschieden, ja!

Betrachtet sich das Kind selbst als Hauptperson? Wiederum, ja!

Von den Eltern könnte diese Bejahung bestritten werden. Es könnte eingewendet werden, daß das Kind ja nur das Objekt, nicht aber das Subjekt der Feierlichkeit sei. Dieser Einwand ist an und für sich richtig. Die Tatsache bleibt aber deshalb bestehen, weil eben das Kind die Sache anders auffaßt. Das kann man dem kindlichen Denken und noch weniger seinem Empfinden zumuten, daß es einen Unterschied macht zwischen Subjekt und Objekt. Es urteilt immer subjektiv und kommt von seinem kindlichen Standpunkt aus ganz natürlicherweise dazu, sich selbst als die Person zu betrachten, die heute feiert, anstatt zu wissen, daß sie gefeiert wird.

Bei dem althergebrachten schönen Brauch des Geburtsfestes denkt man gar nicht daran, daß aus dem Gefeiertwerden allmählich ein Sichfeiernlassen geworden ist, und gibt sich auch keine Rechenschaft darüber, inwieferne diese Vertauschung zweckmäßig und berechtigt war. Dem Kinde schmeichelt es, sich in den Mittelpunkt einer Feier stellen zu lassen, und es fühlt sich in dieser Rolle sehr wohl. Die Eltern legen sich die Frage der Zweckmäßigkeit nicht vor, weil sie den Geburtstag, wie schon erwähnt, feiern im Gefühl frohen Besitzes. Es überwiegt bei der Stimmung dieses Tages bei jedem Urteil die Gefühlssphäre über die Verstandessphäre.

Unsere Erziehungsprobleme suchen wir heute dadurch zu lösen, daß man das kindliche Denken und Fühlen erforscht und sich diese Erkenntnisse zur Richtschnur für sein Handeln dienen läßt. Sobald man zur Auffassung gekommen ist, daß bei der heutigen Art der Geburtstagsfeier eben durch die kindliche Auffassung die Standpunkte sich in un-

Digitized by Google

Fig. 1. Ruben, Peter Paul. Prometheus Bound. Oil on canvas, 1611–12.

merklicher und ungewollter Weise verrückt haben, dann wird man in erzieherischer Hinsicht doch einige Ausstellungen machen dürfen, ohne in Gefahr zu geraten, als Spielverderber verschrien zu werden.

Das Kind, welches in den Mittelpunkt einer Feierlichkeit gestellt wird, fühlt sich außerordentlich wichtig. Ist es nützlich und erwünscht, schon vom 3. und 4. Lebensjahre an das Selbstgefühl eines Kindes in irgendwelcher Form besonders zu heben?

Die Beantwortung dieser Frage wird sehr verschieden sein. Für die Charakterbildung ist es nicht unwesentlich, das Persönlichkeitsgefühl zu heben. Es wird auch gut sein, wenn dies frühzeitig geschieht. Andererseits wird man jedoch zugestehen, daß erst dann die Zeit gekommen ist, das Persönlichkeitsgefühl zu wecken, wenn Verständnis hierfür vorausgesetzt und das Tun und Handeln vom Kinde selbst einigermaßen kontrolliert und korrigiert werden kann. Das wird etwa mit dem 11. oder 12. Lebensjahr erreicht. Zu starke Äußerungen der Persönlichkeit nennt man bei kleinen Kindern meist ungezogen, trotzig, unfolgsam usw., je nach der Art und Intensität, wie sich die kleine Persönlichkeit gegen seine Mitmenschen äußert.

Solange ein Kind sein Handeln nicht selbst regulieren kann, muß ihm die Erziehung die richtigen Bahnen weisen.

Aus diesen allgemeinen Reflexionen geht hervor, daß es nicht gut ist, in zu früher Jugend die Wertung der eigenen Person überhandnehmen zu lassen. Für die schon etwas reifer urteilenden Kinder ist gerade die Geburtstagsfeier der allerungeeignetste Tag, wo man auf eine besondere Ausprägung des Persönlichkeitsgefühls hinwirken soll, wie sich aus den nachfolgenden Ausführungen ganz von selbst ergeben wird.

Haben wir erst einmal die Lupe angesetzt, so erkennen wir weit mehr, wie mit bloßem Auge. So wollen wir auch hier noch etwas tiefer eindringen. Was bedeutet die Geburtstagsfeier?

Die Eltern feiern die Wiederkehr des Tages, wo ihre Gemeinschaft durch die Gnade des Himmels (oder, wem das lieber ist, durch die wunderbare Einrichtung der Natur) eines Glückes teilhaftig wurde, das überhaupt einzig in der Welt dasteht, das ihrem eigenen Leben einen neuen Inhalt gab, das ihnen neue, bedeutungsvolle und nicht immer sehr leichte Aufgaben stellte, das aber auch so viel Freude, so viel Segen und so viel Glück mit sich brachte, daß es sich wohl lohnt, diesen Jahrestag festlich zu begehen.

Das ewige, allgemeine Naturgesetz, welchem die Gattung Homo sapiens vermöge seiner höheren geistigen Anlagen

Digitized by Google

einen besonderen Ausdruck geben kann, das Geheimnis der Entstehung des Lebens wird gefeiert. Das bedeutet im letzten Grunde unser Geburtstagsfest.

Wer soll nun hierbei gefeiert werden? Nicht das Kind, sondern die Eltern, ist die einfach logische Antwort. Von den beiden Eltern wird aber hier der Vater entschieden zurücktreten hinter der Mutter. Dem Vater kommt bei allen hier in den Kreis der Erwägung tretenden Vorgängen der aktive Anteil zu, während der Frau und Mutter der passive Teil von der Natur zugewiesen ist. Es ist daher nur natürlich, wenn der Vater die Feier bereitet und die Mutter zum Gegenstand der Feier gemacht wird. Das entspricht auch unseren ethischen und moralischen Begriffen. Die Mutter ist es in allererster Linie, welche an einem solchen Tage einen vollen Anspruch darauf hat, gefeiert zu werden.

Bei der heute üblichen Art der Geburtstagsfeier kommt das gar nicht zum Ausdruck. Warum nicht? Man ist überfragt!

Warum soll man es nicht zum Ausdruck kommen lassen? Feiere man doch allgemein den Geburtstag in folgender Weise: Die Mutter erhält das Geschenk des Vaters, der Mutter Stuhl wird umkränzt, ihr Platz am Tisch wird mit Blumen geschmückt!

Das Kind braucht keinen Gabentisch; seine Geburtstagsfreude kann es deshalb dennoch haben. Beim Mittagessen kann es ja trotzdem eine kleine Besonderheit geben. Die Torte mit den Lichtlein, der sinnige Geburtstagsbrauch, kann wie früher vorhanden sein. Alles gehört aber der Mutter und nicht dem Kinde. Die Kinder bekommen darum doch gerade soviel von den Leckerbissen, wie sonst, d. h. ebensoviel, wie ihrem Magen gut und zuträglich ist.

Nicht nur im eigenen Hause, sondern auch bei bekannten Familien hat sich diese andersartige Gestaltung der Geburtstagsfeier anstandslos einführen lassen und bewährt. Mit dieser geringfügigen Umänderung sind aber weitere sehr wesentliche Vorteile gewonnen.

Die Bedeutung der Familie mit Mutter und Vater an der Spitze wird bei solcher Gelegenheit fast unvermerkt, aber darum nicht weniger klar zur Erkenntnis gebracht. Durch einen solchen Brauch wird allein schon das Verhältnis von Mutter und Vater gekennzeichnet als eine auf gegenseitiger Hochachtung und Liebe aufgebaute Gemeinschaft.

Wie notwendig ist das in unserer heutigen hastenden und jagenden Zeit!

Auf alle Einzelheiten dieses Punktes soll nicht eingegangen werden.

Digitized by Google

Nur eines soll hier eingeschaltet werden: Die Verhältnisse in den weniger bemittelten und in den Arbeiterkreisen.

Das ist alles schön und gut, könnte man sagen, aber wie viele Kinder sind denn in der glücklichen Lage, solche Geburtsfeste zu feiern, wie sie hier geschildert wurden? Die absolute Zahl ist sicher nicht klein, aber viel viel größer mag diejenige Zahl von Kindern sein, in deren Elternhaus nie die Rede ist von einem Geburtstag. Diese Tatsache selbst als bestehend angenommen, darf man nicht vergessen, daß auch unter dem unscheinbarsten Arbeiterkittel ein warmes Herz für die eigenen Kinder schlägt, und es glücklicherweise zu den seltensten Ausnahmen zählt, daß die Kinder mehr als Last, denn als Freude empfunden werden. Ganz unrecht wäre es, wenn man behaupten wollte, daß die Mutterliebe eine geringere wäre, welche den Kindern der breitesten Volksschichten entgegengebracht wird. Hierin liegt der Unterschied sicherlich nicht. Der Unterschied zwischen den besser und den weniger gut situierten Kindern liegt nur darin, daß das Erwerbsleben hier eben meist beide Eltern den ganzen Tag aus dem Hause führt und ihnen weniger Zeit läßt, sich um ihr junges Volk zu kümmern. Unter diesen Umständen leidet das Familienleben ungemein. Dringlich ist die Hebung des Familienlebens in den breiten Schichten des Volkes zu wünschen. So stark sind auch die Hemmnisse, welche sich in den Weg stellen, nicht, daß man von vornherein davon zurückschrecken müßte, hier überhaupt jemals wieder Besserung zu erzielen. Prozentual ist die Zahl derer nicht sehr erheblich, welche es sich versagen müssen, am Sonntag mit ihrer Familie einen Spaziergang zu machen, bei dem auch einmal Einkehr gehalten wird. Der Verzicht auf einen einzigen solchen Sonntagsspaziergang reicht in den meisten Fällen wohl auch dazu aus, im eigenen Heim einen Tag so aus der Alltäglichkeit herauszuheben, daß er dem mit wenigem zufriedenen kindlichen Gemüte als Festtag imponiert.

Man bedenke nur, daß unser ganzes moralisches Denken und Fühlen aufgebaut ist auf die Familie. Auch die großen, das ganze öffentliche Leben beherrschenden sozialen Fragen gehen auf diese Wurzel zurück. Wo ist der Schutz des Schwachen vollkommener zu treffen, als in der Familie? Reichlich Gründe genug, um den Versuch zu machen, das Familienleben mit allen nur irgendwie zweckmäßig erscheinenden Mitteln zu heben.

Die Geburtstagsfeier, welche die Mutter in den Mittelpunkt des Festes stellt, ist aber nicht für die Bildung oder Festigung des Familiensinnes allein von Bedeutung, sondern es ist auch ein Er-

Digitized by Google

ziehungsmittel von nicht zu unterschätzendem Werte, weil die allgemeine Durchführung sicherlich im Bereiche der Möglichkeit liegt, vorausgesetzt, daß die moderne Geburtstagsfeier weitverbreitetste Propagierung findet.

Ein Erziehungsmittel ist eine Geburtstagsfeier der genannten Art deshalb, weil sie uns in überraschender Weise eine Zeitfrage lösen hilft, über welche in letzter Zeit ungemein viel diskutiert worden ist: die Frage der sexuellen Aufklärung.

Wollen wir Kinder erziehen, denen immer im Leben bei ihrem sittlichen Verhalten vor Augen steht, daß sie sich als Menschen in ihren Lebensgewohnheiten und Lebensäußerungen nicht gleichstellen dürfen mit weniger hochstehenden Schöpfungen in der Reihe der Lebewesen, die nur instinktiv ihren Trieben folgen, dann können wir nicht früh genug anfangen, den Kindern in der Familie das ethische Grundprinzip der Ehe und den sittlichen Kern des Wortes der heiligen Schrift: „Seid fruchtbar und mehret Euch" in einer Weise zur Darstellung zu bringen, welche dem kindlichen Verständnis nahe liegt. Um früh genug anfangen zu können, müssen wir eben eine Form wählen, welche unmerklich und im Anfang sogar unbewußt dem kindlichen Denken und Fühlen zum selbstverständlichen Eigentum macht, daß es einst mit seiner Mutter auf wunderbare Weise verbunden war. Das ist gegeben in der obenerwähnten Abänderung der Geburtstagsfeier.

Die Frage der sexuellen Aufklärung beschäftigt eben allerorten die Lehrer, die Ärzte und sollte auch die Väter beschäftigen, und zwar diese in erster Linie. Denn unserem ersten Gefühl nach werden wir diese Aufgabe immer als ein ausschließliches Recht und eine ausschließliche Pflicht des Hauses betrachten. Als ich die geschilderte neue Ordnung für die Geburtstagsfeier in meinem Hause einführte, ging ich von dem Gedanken der sexuellen Aufklärung aus. Es sei darum hierüber noch einiges bemerkt.

Die Literatur über diesen Gegenstand ist in den letzten Jahren enorm angeschwollen. Selbst demjenigen, dem solche Fragen beruflich sehr nahe liegen, wird es schwer, man kann ruhig sagen, es ist ihm unmöglich, alle Erscheinungen zu verfolgen. Ohne große Unterlassungssünde zu begehen, durfte man auch diesen und jenen Artikel ungelesen lassen, denn im Grund kam keiner darüber hinaus, daß im Anschluß an die Vorgänge in der Tier- und Pflanzenwelt die Aufklärung erfolgen soll. Wann erst wird das kindliche Gehirn reif, diese Analogieschlüsse von sich aus richtig und natürlich zu machen? Mit 14 Jahren sicher nur in seltenen Aus-

Digitized by

nahmefällen. Mit 17–18 Jahren vielleicht bei besonders geeigneter Führung. So lange soll man nach allgemeiner Ansicht – und das ist sicher richtig – nicht warten. Je frühzeitiger eine wirklich reine, sachgemäße Aufklärung gegeben werden kann, desto früher soll sie einsetzen. Wenn man warten will, bis der Parallelismus zwischen Tier- und Pflanzenwelt erkannt wird, so ist sicherlich schon vorher durch Mitschüler oder andere recht ungeeignete Personen eine unzweckmäßige Aufklärung erfolgt. Die ausweichenden oder abweisenden Antworten der Eltern auf Fragen bezüglich der Herkunft der Kinder erzeugen bekanntlich nur Mißtrauen, geben der ganzen Sache von vornherein einen heimlichen Charakter und bezwecken, daß eben die Wissensbegierde hinter dem Rücken der Eltern, wo immer es geht, befriedigt wird. Nach einer geeigneten Form, wie besonders auch die Kinder in jüngeren Jahren aufgeklärt werden sollen, ist schon viel gesucht, aber noch nichts Befriedigendes gefunden worden. Sollte doch auch die Form der Aufklärung so beschaffen sein, daß sie sich allen Bildungsstufen der Eltern gleichmäßig anpaßte.

Bei der Beschäftigung mit dieser Frage mußte man sich gleich sagen, daß alle bisher gegebenen Ratschläge deshalb nicht befriedigten, weil sie sich nicht an das kindliche Denken und Empfinden hielten, daß besonders der Interessenkreis der Kinder und die absolut notwendige Einfachheit und Kürze bei den vorgeschlagenen Erklärungen nicht berücksichtigt wurde. Für den, der in dieser Frage einen Schritt weiter kommen wollte, waren also zwei Punkte festgelegt: einmal die möglichste Frühzeitigkeit, und dann der Ideenkreis und der Interessenkreis der Kinder.

Der Gedanke drängte sich eigentlich von selbst auf, da die Neugier – oder, wenn man will, der Wissensdrang – der Kinder bekanntlich gesteigert wird, wenn in der eigenen Familie oder in einem befreundeten Hause wieder einmal ein neuer Weltbürger ankam. Hier war also anzuknüpfen! Da der Vorgang selbst für Kinder in der ganzen Natürlichkeit unfaßlich ist, schienen die Jahrestage der Geburt, an denen das Ereignis selbst immer wieder einen ideellen Ausdruck in der Geburtstagsfeier findet, die geeigneten Momente, wo eine Aufklärung ohne langatmige Erklärung einsetzen konnte. Ohne sich an das Denken des Kindes wenden zu müssen, konnte das Fühlen in Anspruch genommen werden. Wie immer sollte das Beispiel ohne Worte wirken. Damit war auch erreicht, daß man in den allerfrühsten Kinderjahren anfangen konnte.

So ergab sich das eine aus dem anderen.

Digitized by Google

Ende Mai d. J. hat in Mannheim ein sehr besuchter Kongreß stattgefunden, der sich zwei Tage lang ausschließlich mit der Frage der sexuellen Aufklärung befaßt hat. So viele schöne Worte und Gedanken auch hier zum Ausdruck kamen, praktisch ist man doch nicht viel weitergekommen. Ob auf dem internationalen Schulhygienekongreß in London, der Anfang August 1907 stattfand, die Frage bedeutend weiter geklärt wurde (sie war besonders vorbereitet), kann jetzt noch nicht beurteilt werden, weil ausführliche Berichte hierüber noch nicht vorliegen.

In Mannheim kam jedenfalls in allen Vorträgen klar zum Ausdruck, daß trotz aller Aufklärung in den Schulen immer das Haus mitarbeiten muß. In einem Spezialreferat über die Aufgaben der Mutter und des Hauses hat Frau Prof. Krukenberg (Kreuznach) hierfür treffliche Worte gefunden. „Schule und Haus sündigen auf diesem Gebiet (nämlich der Erklärung bezw. Verheimlichung sexueller Vorgänge). Aber das Haus ist meiner Ansicht nach der schuldigere von beiden Teilen." Wörtlich sagte sie weiter: „Ich bin für ein Aufklären der Jugend von den ersten Kinderjahren an, d. h. ich halte es für richtig, nicht erst falsche Vorstellungen in die Kinder hineinzupflanzen und sie festwurzeln zu lassen." „Das unbefangene reine Gefühl für alles natürliche Geschehen wird im Kinde getrübt. Das Beste wird ihm genommen, die Ehrfurcht vor dem Wunder der Fortpflanzung und zugleich die naiv reine Freude, daß es einst mit seiner Mutter auf so wunderbare Weise verknüpft war."

Beim Lesen dieser Worte mußte man glauben, daß jetzt der Hinweis auf die Geburtstagsfeier kommen muß.

Richtig wurde ferner erkannt: „Ein normales Kind läßt sich nicht mit seitenlanger, wohlgesetzter Rede aufklären." „Wo das Elternhaus nicht vorgebaut hat, bleibt alles Aufklären Stückwerk." „Wer selbst nicht rein und unbefangen denkt und empfindet, kann auch die Jugend nicht rein denken und empfinden lehren."

Sind nicht alle diese Gedanken erfüllt, wenn wir uns bemühen, eine Änderung der Geburtstagsfeier in der obenbezeichneten Form herbeizuführen? Zumal der letzte Satz kann nicht genug betont werden. Nur ein Mittel, durch welches auch ein reines Denken der Eltern, dort wo es fehlt oder unter dem Druck äußerer Verhältnisse verkümmert ist, wirksam gefördert wird, ein Mittel, was auch die wirtschaftlich Schwachen erschwingen und ohne weiteres anwenden können, ist ge-

Digitized by

eignet, allgemein der Aufklärung über die Geheimnisse der Natur zu dienen.

Nun noch weniges über die Wirkung der veränderten Geburtstagsfeier. Bei der Neueinführung der Ordnung vor etwa 3 Jahren war mein ältestes Töchterchen nicht ganz 7, die zweite wurde 4 und die jüngste war etwa $2^1/_2$ Jahr alt. Die Älteste war sofort stutzig und fragte: „Du, Vating, warum ist das heute so?" Die Antwort lautete ganz natürlich und unbefangen: „Weil an dem Geburtstag nicht die kleine Maria, sondern die Mütting die Hauptperson ist. Sie hat gesorgt und aufgepaßt, daß ihr groß geworden und gewachsen seid, schon viel länger als ihr Kinder euch erinnern könnt." „Ja, wird das an meinem Geburtstag auch so gemacht?" „Natürlich! Du gehörst doch gerade so gut der Mütting, wie die Maria und die kleine Gustel." Damit war das Kind zufrieden. Es saß noch kurze Zeit still denkend da ohne etwas zu sprechen und zu fragen und stimmte dann mit den beiden Kleinen in den Jubel ein, daß es die Mütting am Geburtstag immer so schön hat. Die ganze kleine Schar hing der Mutter am Halse. — Seither sind die Fragen ausgeblieben. Aber wenn ein Geburtstag im Anzug ist, wird von der kleinen Gemeinde schon immer davon gesprochen, daß die Mütting dann ihren Kranz bekommt, und die Älteste sorgt schon selbst dafür, daß der einfache Laubkranz zeitig bestellt wird; am liebsten besorgt sie es selbst.

So scheint mir bei so kleinen Kindern der Boden richtig vorbereitet zu sein. Die Älteste ist über den Storch schon erhaben, für die Kleinen genügt das Gefühl und das Wissen, daß die Mutter am Geburtstag Hauptperson im Hause ist. Wenn später in der Naturlehre von den Staubfäden und der Befruchtung der Pflanzen die Rede sein wird, soll die Frau bei der Feier von irgendeiner Pflanze die offene Blüte, das Kind von derselben Blume eine Knospe bekommen. Dann wird auch der sonst schwer zu ziehende Schluß erleichtert. Die Schule wird nicht nötig haben, mit ihrer Belehrung über das hinauszugehen, was sie bisher auch schon lehrte. Es kann damit der Wunsch vieler Eltern erfüllt werden, daß man die Kinder mit sexuellen Belehrungen in der Schule in Ruhe lassen soll. Die Eltern müssen aber ihr Teil dazu beitragen, und sie können das in der einfachsten Weise tun, wenn sie sich entschließen, Geburtstagsfeiern in moderner Form in ihrer Familie einzuführen.

Dies zu Nutz und Frommen der Kinder, unserer Lieblinge!

Digitized by Google

Das religiöse Bild in der Schule.

Man mag über das Sein oder Nichtsein des Bildes im Unterrichte denken wie man will, eines muß jeder zugestehen: Das Bild ist überall da ein ausgezeichneter Helfer, wo der Erzieher sich ans Gemüt, an den inneren Menschen wendet.

Wenn der begnadete Künstler in der Schaffensstunde irgendeiner Menschlichkeit in die tiefsten Tiefen blickte und das Wesen derselben in seinem Herzen nachzittert, dann wird das Resultat seiner Arbeit ein Stück versinnlichte Seele sein, die in ähnlicher Weise das Herz desjenigen mitfühlend macht, dessen Sinnieren dieselben Bahnen verfolgt. Die Kettung von menschlichen Werten ans Bild, das ist das Geheimnis der Wirksamkeit eines solchen, besonders eines religiösen, weil sich am letzten Ende auch in der Religion um diese Menschlichkeiten alles gruppiert.

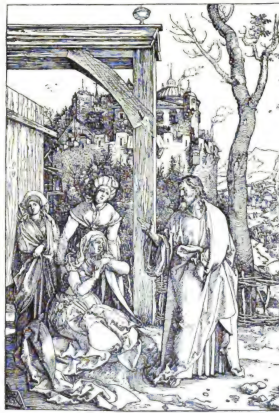
Dieses Ziel hat die religiöse Malerei durchaus nicht immer im Auge gehabt. Es hat Zeitenläufe gegeben, in denen sie weit vom geraden Wege abgewichen war. Aus dieser Erscheinung ist nun der Schule, die solche Kunst in die Klasse hereinbittet, die Gefahr erstanden, daß ihr oberflächliche Prediger dazwischen reden. Das wird für die Schule am fühlbarsten werden, die in der Zeit eines solchen Tiefstandes die Jugend erziehen muß. Denn daß sie sich zuerst an das Kunstschaffen der lebenden Tage halten muß, das gebietet schon die Rücksichtnahme aufs Kind, das mit allen Fasern seines Herzens in der Gegenwart wurzelt. Die Fäden, die uns mit dem Schaffen der Gegenwart verbinden, sind fester als diejenigen, die das der Vergangenheit noch festhalten. Wenn auch das „Reinmenschliche" und andere seelische Werte in den alten Meisterwerken die Zeiten überdauert haben und heute noch ans Herz rühren, so müssen wir doch immer bedenken, daß es fürs Kind sehr schwer ist, durch die Schale der abziehenden Äußerlichkeiten zum köstlichen Kern zu gelangen. Bei den Werken der lebenden Kunst ist das bei weitem nicht mit diesen Schwierigkeiten verknüpft. Die sprechen die Sprache, die das Kind auch sonst im Leben hört.

Daß die religiöse Kunst der jüngst vergangenen und der heutigen Tage hoch stände, das wird schwerlich behauptet werden. In den weitaus meisten Fällen ist sie die landläufige Illustration des Bibeltextes, die sich eng an diesen anlehnt und bildlich das noch einmal sagt, was das Wort schon klar ausgedrückt hat. Hängen an Äußerlichkeiten, das ist das Charakteristikum solcher Kunst. Daß auch sie ein Spiegelbild des religiösen Lebens der Zeit ist, das sich mehr mit dem äußeren Ausdruck, der kirchlichen Form, beschäftigt, das soll ihr zum Guten angerechnet sein. Dieses Eingehen auf die tausenderlei Dinge der Außenseite, die hat uns schließlich zu einem Begriff „Schönheit" gebracht, dem alles Leben, alles Blut fehlt, weil er weit von der Wirklichkeit abgerückt ist. Wohlverstanden, auf dem Gebiete der religiösen Malerei. Sie ist immer konservativ, und das frische Leben, das sonst in der Kunst herrscht, das ist nur in vereinzelten Fällen in das Gebiet der kirchlichen Kunst eingedrungen, und zwar niemals ohne Kampf.

Daß man hier aus der geschichtlichen Überlieferung so wenig gelernt hat. Was macht z. B. die Dürerschen Blätter für Volk und Kind so wirk-

Digitized by Google

sam? Weil ein gesunder Realismus sie der Gefühlswelt des Beschauers näher rückt. Betrachte man sich nur einmal das beigegebene Blatt aus dem „Marienleben". Das ist ein Hof und ein Baum, eine Landschaft und eine



Albrecht Dürer. Christi Abschied von seiner Mutter. (Marienleben.)

Burg, wie sie die damalige Zeit täglich sah, und das sind auch Menschen von Fleisch und Blut, denen man ansieht, daß sie Kämpfer sind. Der Schmerz der Frauen und die Hoheit des Herrn sind bezwingend wiedergegeben. Dürer verstand es, durch die äußere Erscheinung zum seelischen Gehalt, zur Innerlichkeit hinzuführen.

Digitized by Google

Nun stelle man dieser religiösen Kunst die gegenüber, die heute als offiziell gilt. Auf den ersten Blick muß erkannt werden, daß die äußere Form hier niemals die Eingangspforte zum Innern sein kann, weil sie unwahrhaftig ist, weil die dargestellten Personen und die Umgebung derselben nichts mit der lebendigen Wirklichkeit zu tun haben. Es fehlt an jeglichen Anknüpfungspunkten. Der Herr ist immer der in wohlgepflegtem äußern einherwandelnde „Gottgelandte", dessen Züge immer die süßliche Regelmäßigkeit zeigen, die nichts vom Innern verraten. Und all den anderen heiligen Frauen und Männern geht es nicht viel anders. Hier herrscht der oben erwähnte Schönheitsbegriff unumschränkt. Gefällige Farben, sogenannte „schöne" Männer- und Frauenköpfe, gemachte Gesten, polierte Stellungen und reizvoll fließende Gewänder gehören unbedingt zum Requisit eines religiösen Bildes, das bei der großen Menge Beifall finden soll.

Heute geht aber neben dieser offiziellen religiösen Kunst eine inoffizielle einher. Sie macht sich nicht besonders breit, zeigt aber auch so schon, daß diese Religiosität auch unserer Zeit noch innewohnt und daß auch die gleichgestimmte Menge nicht fehlt, wenn diesem Fühlen der rechte moderne Ausdruck verliehen wird. Gewiß ist unsere Zeit nicht besonders kirchlich gesinnt, tausend Anzeichen gibt es aber, die dartun, daß wir nach Verinnerlichung streben. Aus dieser Tatsache erklärt sich ohne weiteres, daß die religiöse Kunst, die dieses Gefühlsleben verkörpern will, den äußeren Ausdruck an zweite Stelle rückt, denn jede wahrhafte Verinnerlichung wird mit einer Beiseiteschiebung der Form verbunden sein. Anfangs ist sie vielleicht zu radikal, das macht sie in den Augen der Gläubigen revolutionär. Man warnt vor ihr. Schließlich setzt sie sich durch. Gebhardt, Steinhausen, Thoma, Uhde u. a. haben sich nur langsam durchringen können. Ihre Bilder sind auch Illustrationen zum Bibeltext; es sind aber gute Illustrationen, von denen man bekanntlich verlangt, daß sie sich freimachen vom Wort, daß sie die Gedanken auf ihre Art und mit den Mitteln der Bildkunst weiterspinnen, daß sie sich dem Texte nicht unter- sondern nebenordnen.

Die genannten Meister haben wieder Realitäten ins religiöse Bild zu bringen versucht. Die deutschen Meister des Mittelalters, der große Rembrandt eingeschlossen, waren ihre Vorbilder. Vor ihren Bildern fühlt der moderne Mensch, besonders aber das Kind, daß die Heilswahrheiten auch heute noch lebendig sind. Die Schöpfungen sind Wecker innerlichsten Lebens. Es ist seitens der Künstler an den verschiedensten Punkten einge-

Steinhausen. Gallmahl. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Digitized by Google

setzt worden. Bei Gebhardt sind es die harten Züge der Bauern und Arbeiter des Rheinlandes, in denen sich die seelische Not oder das seelige Glück widerspiegeln. Steinhausens Kunst ist zart und geht auf feine Stimmungen aus. Sie hat nichts Berauschendes an sich. Sie naht leise und man muß lange vor ihr stehen, ehe man sie ergründet. Liegt nicht in dem Bilde „Christus nimmt die Sünder an" (Leipzig, Breitkopf & Härtel. Preis M. 10.— und M. 5), unendlich viel Menschlichkeit? Rührt das tiefe Fühlen, das der Meister in diese Gestalten gelegt hat, nicht ans Herz?

Fritz v. Uhde verklärt mit dem Heiland die Hütte des armen Mannes und weiß damit uns sozialdenkende Menschen auf eine Stelle hinzuweisen, wo praktisches Christentum sich betätigen kann. Hier ist, wie bei Steinhausen, der Christus der auch unter uns noch wandelnde große Mensch, der immer da ist, wo man ihn hören will.

Sollten solche Bilder nicht in erster Linie für die religiöse Unterweisung der Jugend geeignet sein? Sie machen nicht leere Worte, sie bringen Handlungen, die das Kind sehen, verstehen und miterleben kann. Der Begriff der unendlichen Liebe, in schöne Worte gebracht, ist dem Kind wenig. Wo aber der zusammengefaßte bildliche Ausdruck dieser Liebe am Kinde vorüberzieht, wie etwa im „Jüngling zu Nain" (Einschaltbild), da ist der Betrachter der wirklichen Handlung schon greifbar nahe gerückt. Der große Helfer steht leibhaftig vor der Seele. Sollte bei solchem „Erlebnis" das Gefühls- und Willensleben nicht sichtbarlich erstarken?

Haueisen ist ein ganz Moderner, dem es Ernst ist um seine Erziehermission. Er will mithelfen, daß wieder religiöse Persönlichkeiten unter uns wandeln. Dabei ist er sich klar, was nach dieser Richtung hin die Bildkunst wirken kann. Er kennt die Mittel seiner Kunst genau. Er weiß, daß sie nur dann wirksam ist, wenn sie im „kleinsten Punkt, die größte Kraft sammelt", wenn sie bestrebt ist, einen großen Gedanken herauszuheben.

Im erwähnten „Jüngling zu Nain" steht Jesus der Mensch, als den er sich im höchsten Sinne selbst bezeichnet, vor uns. Aus seiner großen Menschenliebe heraus entspringt der starke Wille, zu heilen, aufzuerwecken. Und liegt nicht in Blick und Haltung des Herrn etwas Durchdringendes, was im tiefsten Innern Leben wecken muß? Heben nicht die durchgeistigten Hände gleichsam den Jüngling vom Lager empor, ohne daß sie ihn berühren? Auge in Auge mit dem Heiland, der sich zu ihm niederbeugt, richtet sich der Jüngling auf, er ist eins mit seinem Herrn und Meister, von dem ein Stück des starken Willens auf ihn übergegangen und in ihm lebendig geworden ist. — In dem schmerzgefurchten Gesicht der Mutter liegt ein ungewisses Zittern, sie will und kann noch nicht recht an das Wunder glauben. Das Auge saugt jede Lebensäußerung des erwachten Lieben auf. Die Hand des Sohnes preßt sie in ihre zum Gebet gefalteten, sie will mithelfen, auch durch ihre starke Liebe warmes, frisches Leben zu erwecken.

Ist in dem Bilde nicht einfache Größe? Kein Beiwerk zieht von der Dreiheit, dem Herrn, der Mutter und dem Jüngling ab und doch ist alles so klar veranschaulicht, daß es keine Mühe macht, sich in den Vorgang hineinzuversetzen. Mit vielem Vorbedacht läßt der Künstler die Halbfiguren das ganze Bild einnehmen, so rücken sie dem Beschauer nah, er wird selbst

Digitized by Google

Im Zoo können wiederholte Beobachtungen auch an den Tieren des gleichen Käfigs gemacht werden. Wir sehen, daß sie sich nicht immer gleich verhalten. Es kommt darauf an, wie sie sich zu Futter und Pflege verhalten. Es kommt darauf an, wie sie sich zu Besuchern und Betreuern verhalten. Es kommt darauf an, wie sie sich zu Artgenossen verhalten. Wir haben gesehen, daß Tiere sich nicht immer gleich verhalten. Wir haben auch gesehen, daß Tiere sich nicht immer gleich verhalten. Wir haben auch gesehen, daß Tiere sich nicht immer gleich verhalten.

Nicht alle Tiere sind gleich freundlich zu Besuchern

Es kommt darauf an, wie sie sich zu Besuchern verhalten. Es kommt darauf an, wie sie sich zu Besuchern verhalten. Es kommt darauf an, wie sie sich zu Besuchern verhalten.

wie auch in den Naturschutz-Bildern in vielen Fällen. Hier sind die Bäume nicht nur Bäume, sondern Wesen, Persönlichkeiten. Manche stehen wie einsame alte Weisen verklärenden, wie der Baum auf Seite 128 oder

Baum, Aufnahme Kurt Hielscher, Leipzig, Naturschutz-Archiv

der Baum auf Seite 129, der Baum auf Seite 130, der Baum auf Seite 131, der Baum auf Seite 132, der Baum auf Seite 133, der Baum auf Seite 134, der Baum auf Seite 135, der Baum auf Seite 136, der Baum auf Seite

gen Gefechtsfeld. Als sich das Land am Rhein und am Lothringer Wall zu Tode bluten mußte, da ging Ernst Lissauer durch Deutschland, um Geld, Geld, Geld für goldene Zeiten! Auch in Berlin. Ich sah ihn dort, wie er mit seinem Hut in der Hand, in dem Geldscheine lagen, durch die Straßen ging.

Ich habe mich damals über seine moralische Größe beim Almosensammeln gefreut und einen Geldschein für den Kriegsfonds hineingelegt. Ich habe ihn nicht wieder gesehen. Ich habe nicht gewußt, daß er sich in Wirklichkeit nur Geld für seine Reise nach Amerika sammelte, wo er sich dann in Sicherheit vor den Kugeln und Granaten seiner Landsleute niederließ.

Ich habe ihn viel später noch ein Gedicht sagen hören. Es war in Wien, und es war ein Gedicht, das ihn selbst verherrlichte. Ich habe es vergessen. Ich weiß nur, daß es mir damals, trotz aller Bewunderung für den Dichter, ein wenig peinlich war.

Ernst Lissauer, Dichter des „Haß gegen England“, Kriegsfreiwilliger 1914, Emigrant 1933

Ich weiß, daß Alfred Kerr, der Kritiker, der Lissauer zu seinen Freunden zählte, ihn in seinem Buch „Die Welt im Licht“ (1920) als Dichter des „Haß gegen England“ bezeichnete. Ich weiß, daß Lissauer sich in seinem Buch „Ernst Lissauer. Ein Gedenkbuch“ (1925) über Kerr beklagte, daß dieser ihn nicht als Dichter des „Haß gegen England“ bezeichnet hatte

legte. Auch hier wird man aus der kleinen Abbildung heraus erkennen, wie weit der Künstler vom Idealisieren entfernt ist. In der „Anbetung der Könige" des Münchner Verlags ist ohne Zweifel viel Überlieferung, und doch ist soviel Modernes in Zeichnung und Lichtführung, daß hier einmal durch diese „Mache" die Fäden mit der lebendigen Gegenwart geknüpft werden.

Was das kleine Geleitwort „Religiöse Kunst für Schule und Haus" des Münchner Unternehmens in bezug aufs Bild im Unterrichte sagt, das sei hier an den Schluß gesetzt, es trifft auf jede gute religiöse Kunst zu, mag sie kommen aus welchem Lager sie will. Das Heftchen sagt:

„Wer vom Schulbild eine lehrhafte Schematisierung des Inhalts verlangt und eine künstlerische Verarbeitung der religiösen Stoffe für den Unterricht unzweckmäßig findet, der wird freilich auch die vorliegenden Blätter nicht billigen. Nur sei die Frage gestattet, ob es eine erzieherische Weisheit ist, für Kinder eine eigene Kunst zurechtzumachen. Ist nicht auch sonst das Kind von demselben Leben umgeben, von derselben Welt der Erscheinungen beherrscht wie wir Erwachsenen? Eine und dieselbe Natur entfaltet sich vor den Augen der kindlichen Einfalt wie vor dem tiefer dringenden Blick der mit reicheren Tönen antwortenden Seele des erfahrenen Betrachters. Ein Kunstwerk braucht ferner ebensowenig in einem Augenblick seine tiefsten Schönheiten zu erschließen als irgendeine Erscheinung der Gotteswelt. Ebendiese Steindrucke werden das Kind suchen lehren. Der Blick prallt nicht ab an nüchternen Grenzen, vielmehr kann er sich in Tiefen und Weiten verlieren, die er unbewußt belebt. Die Phantasie wird nicht eingeschnürt, sondern zu freien Flügen entbunden. Das Verständnis dafür wird allmählich aufkeimen und endlich ein dauernder Eindruck in den bildsamen Gemütern zurückbleiben. Mancher keimhafte, halberfaßte Eindruck der Kindheit reift, dem Gesetz der übrigen Entwicklung gehorchend, in späten Tagen erst zum klaren, Herz und Willen erfassenden Erlebnis. Vielleicht auch schmiegt sich das bewegliche, noch auf kein Schema festgelegte Kindergemüt der Art dieser Kunst williger an als mancher auf das Herkommen eingeschworene Widersacher alles Neuen."

„Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern."

Von A. Zetzsche, Leipzig.

Die deutsche Volksschule ringt nach Befreiung, nach Freiheit für Lehrende und Lernende. Der Herrschaft des Wortes ist man satt. Aus immer weiteren Volkskreisen vernehmen wir's, wie wenig Zusammenhang das Schulwissen mit dem Leben hat. Es füllt wohl die Köpfe, aber geistiges Leben, insbesondere die Kräfte des Gemüts und der Phantasie, Initiative, den freien, unbefangenen Blick für Natur und tägliches Geschehen läßt es verkümmern. Wie statt des lebendigen Geistes der tote Buchstabe in den Schulstuben gebietet, im Religionsunterrichte hat es die Lehrerschaft am ehesten und eindringlichsten gespürt. Ihre Forderung einer durchgreifenden

Digitized by Google

Reform des Religionsunterrichts entspringt also pädagogischen Erfahrungen und Erwägungen, nicht religionswissenschaftlichen Studien. Auf diese Tatsache, wie auch auf die andere, daß die religiöse Frage nur einen Teil der großen, die gesamte Schule umspannenden Reformfrage darstellt, muß immer wieder hingewiesen werden angesichts der Versuche, in der Frage des Religionsunterrichts nicht dem Pädagogen, sondern dem Theologen das entscheidende Wort zuzuweisen. Solches tun auch Schulmänner, wie des weiteren an den Ausführungen des Schuldirektors Jungandreas in Öderan i. Sa. gezeigt werden soll.[1])

Jungandreas schreibt: „Hat der Lehrer nicht die Pflicht, sich durchzukämpfen durch all den Wirrwarr moderner Anschauungen zum Glauben? Gilt es nicht auch in den Kreisen der Theologen, die Kluft zu überbrücken, die gegenwärtig die moderne Weltanschauung von der traditionellen Kirchenlehre trennt? Wohl weiß ich, daß solche Kluft besteht, und daß sie wohl gar geeignet ist, den Schwankenden zu verschlingen. Aber sie wird nicht überbrückt durch Majoritätsbeschlüsse und durch kleine Mittelchen, zu denen ich auch das Vorgehen der Volksschule rechnen würde, wenn sie an diese Aufgabe jetzt heranträte. Sie bedarf der Ausführung ex fundamento. Dazu fehlt uns der Luther noch, jene große Persönlichkeit, bei der die entscheidende Tat steht. . . . . Bis dahin aber wird es noch lange in Theologenkreisen gären und wogen, ehe es zu einer Klärung, zu einem gesicherten Standpunkte gekommen ist. Dann aber dürfte m. E. der Zeitpunkt gekommen sein, daß auch die Volksschule daran teilnehmen könnte, diese gesicherten Ergebnisse in die Jugend hineinzutragen. Jetzt schon auf diesem Felde dieser welterschütternden Bewegung in die Speichen greifen und sie an einem Punkte anhalten zu wollen, der uns gerade genehm erscheint, wäre allzukühn. Hüten wir uns daher, Kinderherzen und Kinderköpfe zu verwirren und dadurch den Erfolg unseres gesamten Unterrichts in Frage zu stellen; denn wer mit zweifelndem Herzen Religionsunterricht erteilt, der erzieht, was er selbst ist, schwankende Charaktere."

Den Ausführungen des Pädagogen seien die eines Theologen, des Lizentiaten Schiele-Tübingen[2]) gegenübergestellt:

„Auf der einen Seite ist die Entfremdung der Massen von der Bibel schon so weit fortgeschritten, daß nur Gott weiß, ob da noch Umkehr möglich ist. Auf der andern ist das, was man heute Kirche nennt, nach menschlichem Ermessen in den nächsten Jahrzehnten gewiß nicht dafür zu haben, das Volk planmäßig zu geschichtlichem Sinne zu erziehen. Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern."

Mit stolzer Zuversicht blickt der Theolog auf die Arbeit der Volksschule. Von ihr erwartet er Taten und schließt den sehnlichen Wunsch an, daß sie schon in den nächsten Jahren von der Bevormundung durch die Kirche befreit werden möchte. — Dem Schulmann ist die Zeit zu energischem Handeln

[1]) Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. Ein Vortrag nebst Lehrplanskizze. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Herausgegeben von Friedrich Mann. 1906/07. Nr. 30, 31, 32.

[2]) Schiele, Religion und Schule. Aufsätze und Reden. Tübingen, Verlag von Mohr (Paul Siebeck). 3,60 M.

Digitized by Google

noch nicht gekommen. Warum nicht? Der Volksschule fehlt noch der Luther, dem „die organisatorische Kraft verliehen ist, das innere Erlebnis nach außen hin zu gestalten und das erstarrte Erz der religiösen Formen wieder in Fluß zu bringen und mit starker Hand zu formen." Gestalten und formen! Ohne festgefügte, approbierte Sätze, ohne gesicherte Ergebnisse, die in die Jugend hineinzutragen sind — das Kind ist ein Gefäß, das nur gefüllt zu werden braucht — geht es im Religionsunterrichte nicht. Können es die zur Zeit geltenden Lehr- und Glaubenssätze nicht sein, dann muß die Schule warten, bis neue geformt sind. Auf den **Stoff** ist der Blick gerichtet. „Und des Dings ist viel, das sie zu halten haben angenommen." (Marc. 7, 4.)

Auf ganz anderem Grunde aber, als Jungandreas ihn gezeichnet hat, sind die Reformbestrebungen erwachsen. Der Blick ist auf das **Kind** gerichtet gewesen, auf seine Kräfte und seinen Erfahrungskreis, auf sein Leben und seine Rechte. Ausschlaggebend war allein der Satz: Das psychologische Prinzip vor dem Stoffprinzipe! Dem Hineintragen in die Jugend ist gegenübergestellt worden das Entwickeln, das Wachsenlassen innerer Kräfte, das Erlebenlassen von Religion. Wir sehen im Kinde nicht „des alten Adam sündigen Erben"; vor uns steht das frohe Kindergemüt mit seiner Lebenslust und seinem Lebensdrange, mit seinem „Ich will! Ich will!" Man nehme nur erst einmal von den Schultern des Kindes das Joch des Wissens- und Lernstoffes herunter; man schaffe weg Lernzwang und Lernqual, weg den Druck, mit dem ein ängstlich gehüteter Autoritätsbegriff die zarte Knospe an freier Entfaltung hindert: sichtbarlich zeigt sich, wie der Geist es dem Körper nachtut an fröhlichem Regen und Bewegen, wie der Wille auch zur Tat wird. Kräfte werden frei, die der Mann der strengen Disziplin gar nicht kennt. Den Erfahrungen eines Paulus und eines Luther, daß im eignen Fleische nichts Gutes wohne, daß aus eigner Vernunft und Kraft der Weg zu Jesu nicht zu finden sei, daß Christi Blut und Gerechtigkeit des Menschen Schmuck und Ehrenkleid sei, steht das Kind — auf Grund seiner Jugend — verständnislos gegenüber. Und als eine Verfehlung an der Kindesnatur muß es bezeichnet werden, wenn derartige später gemachte Erfahrungen, entwickelungsreifere Vorstellungen gewaltsam in ein früheres Alter hineingetragen werden. Die Verfehlung wird zur Versündigung, wenn das Kind gehalten wird, solche in einem Menschenleben gesammelte Erkenntnis als eigenes Bekenntnis wiederzugeben. In allem: Das Kind steht uns über dem Stoffe! Und im Namen des vom göttlichen Meister selbst geheiligten Kindes hat die Lehrerschaft den Ruf erhoben: Es ist allerhöchste Zeit zum Vorgehen der Volksschule gegen einen Religionsunterricht, der die Rechte des Kindes mißachtet. Das Kind gebietet, nicht ein alter, nicht ein neuer Luther. Aus gleichem Grunde haben wir auch nicht zu warten, bis das „Gären und Wogen in Theologenkreisen" zu einem gesicherten Standpunkte geführt hat. Überhaupt wollen wir uns hüten, die religiöse Frage als eine zu sehen, die vorzugsweise Theologenkreise beschäftigt. Es hieße das eine gewaltige Geistesbewegung unserer Tage in ebendemselben Lichte sehen, in dem eine frühere von Rom als „Mönchsgezänk" gesehen wurde. Trotz Jungandreas klinge weiter, stolzes Wort: „Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern!"

Digitized by Google

Die Sache, für die Jungandreas kämpft, ist der Katechismus. Mit Betrübnis hat es ihn erfüllt, daß auch von Vertretern der sächsischen Volksschullehrerschaft ein dogmenloser — „das ist für mich katechismusloser" — Religionsunterricht gefordert wird. Hören wir Jungandreas ausführlicher:

„Zwar verlangt die Forderung, die Leuschke in seiner Broschüre ‚Was erwartet die vaterländische Volksschule von der Synode?' nicht wörtlich die Abschaffung des Katechismusunterrichtes aus der Schule, aber dem Sinne nach steckt doch ein ganzes Teil dieser Forderung darin. (Folgen die betr. Stücke aus S. 52 – 54 der Denkschrift). Klingt nicht aus allen diesen Stellen ein Klagen und Tadeln über den im Dogmatismus erstickten Katechismus und ein Sehnen nach Befreiung von demselben heraus. . . . . .

Niemals wird dargetan werden können, daß ein solcher Katechismusunterricht, der lediglich als eine Zusammenfassung dogmatischer Belehrungen betrieben wird, schädlich und überflüssig sei in unserer evangelischen Volksschule.

Und im Interesse unseres evangelischen Bewußtseins müßte ich geradezu bedauern, wenn wir uns heutzutage scheuen wollten, kräftig Zeugnis abzulegen von unserm konfessionellen Standpunkte in der Schule sowie im öffentlichen Leben. Mutet sich in diesem Betrachte der Lehrer weniger zu als dem Geistlichen, dem er doch die Erteilung des Katechismusunterrichts an die schulpflichtigen Kinder des letzten Schuljahres oder der beiden letzten Jahre zuweisen will? Ich meine doch, seine pädagogische Durchbildung und Erfahrung sollte ihn in erster Linie befähigen, auch diesen Unterricht in der rechten Weise an unsere Kinder heran- und in die Herzen derselben hineinzubringen, wenn anders er vom nagenden Zweifel sich nicht sein Herz betören ließ."

Den Worten des Pädagogen lasse ich wieder Worte des Theologen folgen. Zum Katechismusunterrichte schreibt Schiele:

„Die Volksschule bedarf seiner nicht mehr, sie ist doch heute kein kirchliches Institut mehr, und so sollten auch die rein konfessionell-kirchlichen Lehrschriften nicht zu ihrem Unterrichtsstoffe gehören.

Mehr noch. Solange der Katechismus zum Lehrstoff der Volksschule gehört, wird er den Lehrplan des Religionsunterrichtes beherrschen. (Folgt ausführliche Begründung.)

Aufs ganze gesehen, so klafft hier der unversöhnliche Unterschied zweier Weltanschauungen auseinander. Die dogmatisch denkende alte Welt und die geschichtlich denkende neue Zeit können ihre Gedanken nicht in denselben Formeln zusammenfassen. Die eine Weltanschauung, die für die Schule ihren klassischen Ausdruck im traditionellen Katechismusunterricht gefunden hat, sieht in der Bibel eine Summe aufgespeicherter Wahrheiten, eine Reihe unfehlbarer inspirierter Orakel und spannt den geschichtlichen Inhalt der Bibel in den Rahmen der sogenannten ‚Heilsgeschichte', eine künstliche Konstruktion, die nicht aus dem wirklichen Tatbestande der Bibel, sondern aus den dogmatischen Voraussetzungen der Katechismuslehre heraus entworfen ist. Die andere, wurzelnd in dem geschichtlichen Sinne eines wahren Protestantismus, weiß von keiner Unfehlbarkeit der Bibel, sondern beurteilt sie mit derselben Unbefangenheit, mit der wir alles Wirkliche betrachten, und sieht in ihr den Bericht von dem geschichtlichen Gange, den unsere Religion von ihrer Entstehung bis zu ihrer Vollendung durchlaufen hat."

Digitized by Google

Zur Sache des Katechismus selbst hat der Theolog für uns gesprochen. Wir bekennen uns frohen und festen Herzens zu seinen Worten, getrieben von unserer „pädagogischen Durchbildung und Erfahrung." Und Jungandreas kann überzeugt sein, nicht ein „betörtes Herz", sondern unerschütterlicher Glaube an die Macht des religiösen Gedankens, weiter aber auch die religiöse Not unseres Volkes, die ein mit Eifer betriebener Katechismusunterricht nicht hat aufhalten können, und das pädagogische Gewissen haben weite, weite Kreise der Lehrerschaft auf den Standpunkt Schieles gezwungen. Und wie sagt Jungandreas von solchen Lehrern und ihren Bestrebungen? „Die Reformation ist zur Revolution geworden. — Mutet sich in diesem Betrachte der Lehrer weniger zu als dem Geistlichen —. Wenn anders er vom nagenden Zweifel sich nicht sein Herz betören ließ. — Wer mit zweifelndem Herzen Religionsunterricht erteilt, der erzieht, was er selbst ist, schwankende Charaktere." Welche Einschätzung, mutig vorwärtsstrebende Lehrerschaft! — Den Worten verbleibe der Lohn, den sie in sich selbst tragen. Langjährige Prüfung und Erfahrung haben es in manchem Religionslehrer zu einem Stück Leben werden lassen, daß es keine Katechismusbehandlung — mag sie selbständig, oder angeschlossen, oder in den geschichtlichen Unterricht hineingefügt sein — geben kann, ohne daß „das Größte und Heiligste vor den Kindern in Worten herumgetragen wird;" daß Religion nicht als eine Sache des Denkens und Erkennens, sondern als Sache des Gemüts gepflegt werden muß; daß immer noch das Beispiel des genialsten aller Religionslehrer, den Weinstock, den Feigenbaum, das Ährenfeld, das Leben in Beruf und Familie Ewiges und Göttliches sagen zu lassen, die beste Art ist, Ewigkeitswerte zu verankern in den Menschenherzen. Darum: Hinaus mit jedem Katechismusunterrichte aus der Schule!

„O schöne lebendige Welt! O erhabener lebendiger Geist, der in ihr und aus ihr alles erschafft! Euch wollen wir frisch und unverschlossen vor die offenen Kinderaugen führen, nicht mit Worten oder Formeln, sondern im Weben und Leben, in allem Sein. Daß nichts Verwirrtes und Erkältendes in ihr Gemüt komme, daß der geheime Sinn für alles Allgemeine und Unendliche nicht zu früh eingeengt, bestimmt und beschnitten werde, dahin geht unser ganzes Streben. Indem wir in allen Dingen einen göttlich wirkenden, geheim verbindenden, lebendigen Geist sehen lassen, indem wir alles Tote zum Leben machen, indem wir das große Spiel der Welt auf den zart besaiteten Geschöpfen nicht hindern, lehren wir doch auf das religiöseste Religion?" (Arndt).

Ob man von einem im Sinne von Erlebenlassen — gleichviel ob Gegenwarts- oder geschichtlicher Unterricht — gefaßten Unterrichte, von einem, der Natur und Leben zu deuten, zu vergeistigen, zu verklären weiß, der das kleine Erlebnis des Kindes zum Gleichnisse gestaltet, noch behaupten will, er verwirre die Kinderherzen und Kinderköpfe, er erziehe schwankende Charaktere? — Bleibt als Grund für die Beibehaltung des Katechismusunterrichtes bestehen: „unser evangelisches Bewußtsein. Die Volksschule, das Erbe unseres Luther, soll des Katechismus nicht entbehren, jenes Rückgrates, das in den Zeiten des Ansturmes ultramontaner Feinde einen festen Halt gewährt." Klingt mutig, klingt wie Kampf gegen alle Dunkelmännerei.

Digitized by Google

Wohlan! Jungandreas soll uns auf seiner Seite haben im Kampfe für die evangelische Freiheit. Wie Kriegsruf klingen uns heute Luthers Worte vom allgemeinen Priestertume und von der Freiheit eines Christenmenschen in Ohr und Herz. Eine Lehrerschaft, die sich ihres Priesterberufes entsinnt, die in den Kampf geht für die Freiheit eines Christen**kindes,** legt wohl kräftig genug Zeugnis ab von ihrem evangelischen Bewußtsein, noch kräftiger, als wenn sie den Buchstaben der konfessionellen Bekenntnisschrift übermittelt. Evangelischer Geist, er rauscht durch die deutsche Lehrerschaft. „Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern."

Der Vortrag des Schuldirektors Jungandreas galt aber auch der Reform des Religionsunterrichts. Hören wir seine Reformvorschläge:

„Nur darauf kann m. E. zurzeit eine Reform des Religionsunterrichts gerichtet sein, daß sie die von früher her noch unerledigt gebliebenen Probleme: der Stoffauswahl, der Stoffverteilung und -anordnung, der rechten Verarbeitung von biblischer Geschichte als Grundlage mit den Katechismuswahrheiten als Ergebnisstoffe wieder aufnimmt und durch immer neue Versuche zu einer glücklichen Lösung zu bringen sucht. Daß uns bei diesem Vorgehen die weiteren Forderungen, die gegenwärtig die Lehrerschaft bewegen, als Abminderung des Memorierstoffes, Einführung einer Schulbibel, nur förderlich sein können, liegt auf der Hand; und daß ich diese Forderungen auch zu den meinen mache, will ich hier ausdrücklich erklären, um nicht allzusehr als Reaktionär in Verruf zu kommen."

Zu „immer neuen" Versuchen wird aufgefordert. Jungandreas gesteht also zu, daß es bisher an Versuchen bezüglich der Stoffauswahl, der Stoffverteilung und -anordnung, bezüglich der rechten Verarbeitung von biblischer Geschichte als Grundlage mit den Katechismuswahrheiten als Ergebnisstoffen nicht gemangelt hat. Lehrplan und Methode gerade des Religionsunterrichts sind von der deutschen Lehrerschaft mit solchem Fleiße ausgebaut worden, daß die Bücher darüber sich zu Bergen auftürmen lassen. Die Ver- und Zerarbeitung der biblischen Stoffe als Grundlage für die Katechismuswahrheiten ist zu einer Vollendung gediehen, daß es unserem Volke zur Unmöglichkeit geworden ist, an die naiven poetischen und geschichtlichen Erzählungen naiv und harmlos heranzugehen. Wieviel Unheil hat nicht solche „Verarbeitung" angerichtet! „Unser Volk in den Städten geht unter, und die ihm Hilfe bringen wollen, haben nur Boote für Teiche und Flüsse, aber nicht Boote für freie See." Von kleinen Mittelchen spricht Jungandreas; Lehrplan und methodische Fragen sind solche. Für uns handelt es sich um Inhalte, um Wertungen. Glaubenssätze, biblische Erzählungen, kirchliche Gebräuche, die den Vätern heilig und teuer waren, finden in weiten Schichten des Volkes nicht bloß kein Verständnis mehr, sondern kühle Abweisung, wenn nicht gar ein spöttisches Lächeln. Deutungen, die einst einem frommen Sehnen Befriedigung brachten, vermögen im Zeitalter der Naturwissenschaften und der Technik dem Herzen nichts mehr zu sagen. Erblickte das Elternhaus vergangener Tage etwas Selbstverständliches, ja Notwendiges darin, wenn das Kind mit Eifer die biblischen Bücher, die Hauptstücke, Sprüche und Lieder, die Sonn- und Festtage lernte, so finden im Elternhause unserer

Digitized by Google

Tage solche Forderungen an das Kind bald heimliche, bald laute Verurteilung. Hin ist die Zeit, wo das Elternhaus noch dankbar gewesen wäre für Verlegungen und Verschiebungen, für Streichungen und Kürzungen. Katechet Meyer-München trifft die Wahrheit, wenn er schreibt[1]): „Eine Revision des bestehenden Lehrplans führt nicht zu dem gewünschten Ziel. Sie ist vergleichbar der Reformation an Haupt und Gliedern im 15. Jahrhundert."

Auf die Stoffverteilung, die Jungandreas am Ende seines Vortrages bietet, gehe ich nicht näher ein; nur ein Satz möge noch besonders hervorgehoben werden: „Vom 5. Schuljahre ab würde dann der eigentliche Geschichtsunterricht beginnen, der nun auf Erkenntnis des geschichtlichen Zusammenhanges zustrebt." Die Forderung des geschichtlichen Religionsunterrichtes ist eine allgemeine; verschieden ist aber die Auffassung von „geschichtlich". Auf der einen Seite will man einen historisch-genetischen Unterricht, der ursprüngliche Zusammenhänge aufsucht — vergl. Jungandreas —, der auf einen Pragmatismus des Judentums und des Lebens Jesu zustrebt. Auf der anderen Seite verpflichtet das Wort „geschichtlich", Personen und Urkunden aus ihrer Zeit heraus verstehen und würdigen zu lernen, Sage zu nennen, was Sage ist, Dichtung, was Dichtung ist, Geschichte, was Geschichte ist. Wir teilen die letzte Auffassung und wollen darum in der Religionsgeschichte weniger Kenntnisse den Kindern beigebracht wissen, als vielmehr sie an eine geschichtliche Betrachtungsweise gewöhnen.

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über die Methode im Religionsunterrichte. Wie ist sie ausgebaut worden! Die Katechese, jenes „kunstvolle" Frage- und Antwortspiel, hat bereits so gewöhnt, daß als nichts geachtet wird, was nicht abgefragt und entwickelt worden ist. Ja, es hält schwer, vor lauter Methode zum Geist, zum Leben im Religionsunterrichte vorzudringen. Aber schon verläßt die Lehrerschaft die alten Bahnen, gewiß nicht zum Schaden der Religion selbst. Im geschickten Fragen, Entwickeln, Zusammenfassen, in abgerundeten methodischen Einheiten vermag man nicht mehr pädagogische Kunst zu sehen, sondern „trockenes Schulmeistertum mit seinem intellektualistischen Handwerksbetriebe, mit seinem Zernagen und Zerfasern des Angeschauten, mit seiner Begriffsschusterei." (Beyhl.) Wo aber eine Lehrerpersönlichkeit sich von Natur und Leben berührt fühlt, wo sie den Augenblick in ihren Dienst zwingt, wo sie innerlich Geschautes mit eigner Wärme und eigener Klangfarbe überströmen läßt, wo Leben sich an Leben entzündet: da wird pädagogische Kunst geübt. Fast beschämend für uns Deutsche ist es, hören zu müssen, wie der französische Normallehrplan bereits im Jahre 1882[2]) als Methode im Moralunterrichte **künstlerisches Gestalten** fordert:

„Um die sittliche Bildung zu ermöglichen, ist es unerläßlich, daß die Seele bis ins Innerste getroffen werde, daß die moralische Unterweisung, weder im Tone noch im Gesamteindrucke, noch in der Form einer gewöhn-

[1]) Dr. W. Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichtes. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1904. 0,75 M.

[2]) Vergl. „Sächsische Schulzeitung" 1907, Nr. 25: Der Moralunterricht in Frankreich. Vortrag, gehalten am 13. April 1907 im Lehrerverein zu Plauen i. V. Von Max Eisentraut.

Digitized by Google

lichen Lehrstunde gleiche. Es genügt nicht, den Schüler mit genauen Begriffen und weisen Lehren auszurüsten, sondern es sollen sich Gefühle in ihm erschließen, wahr und stark genug, um ihm im Kampfe des Lebens zum Siege über seine Leidenschaften und Fehler zu verhelfen. — Besonders in der Volksschule ist dieser Unterricht nicht eine Wissenschaft, sondern eine Kunst, und zwar die, den freien Willen aufs Gute zu richten."

Ein neuer Geist, eine neue Kunst, eine größere Freiheit: darnach ringen zur Zeit Deutschlands Lehrer. Ihre Mitstreiter bezw. Vorkämpfer auf theologischer Seite, die Schiele, Thrändorf, Traub, Bergsträßer, Dietterle sollen weiter sagen können: „Unsere Hoffnung steht auf der Volksschule und ihren Lehrern."

Die sittlichen Gefahren der Schauläden.

Wohl zu keiner Zeit des Jahres wird den Schauläden ein so großes Interesse entgegengebracht, wie vor Weihnachten. Selbst der Griesgram, der sonst in gebückter Haltung mit mürrischem Gesicht durch die Straßen schleicht, bleibt hier und da stehen und sieht sich die Herrlichkeiten an. Der Kaufmann weiß heutzutage durch den Schauladen auf die Passanten einzuwirken und er bewährt sich hierin als ein feiner Psychologe.

Wir wollen aber hier nicht im allgemeinen von dem Einflusse der Schaufenster auf das Publikum sprechen, sondern hier soll nur von einer gewissen Art derselben und von ihrem möglichen und vielfach behaupteten demoralisierenden Einfluß auf die Jugend die Rede sein. In Frage kommen hauptsächlich die Schaufenster der Kunsthandlungen, Papierwarenhandlungen, Postkartenzentralen, Zigarrengeschäfte usw.

Wer sich noch der Verhandlungen des Reichstages über die famose lex Heinze erinnert, wird sofort im Bilde sein, was wir meinen. Interessant war die Tatsache, daß besonders Abgeordnete für die lex Heinze eintraten, die, wenn sie nicht gerade zur Session des Reichstages in Berlin sich aufhielten, auf ihrem stillen Dörfchen oder im kleinen Landstädtchen den sittlichen Gefahren, die in der öffentlichen Ausstellung von Erzeugnissen der Kunst und des Kunstgewerbes, die den nackten oder halbnackten Menschen zum Vorwurf haben, ganz und gar entrückt waren, wie sie auch für ihre heimische Jugend nichts zu fürchten brauchten.

Wir wollen nun durchaus nicht leugnen, daß eine gewisse Gefahr besteht, aber diese Gefahr für die Sittlichkeit unserer Jugend wird überschätzt.

Die Kunsthandlungen stellen zum großen Teile wirkliche Kunstwerke oder Reproduktionen von solchen aus. Das gute Kunstwerk bringt überhaupt keine Nachteile in sittlicher Beziehung mit sich. Der Reiz der Neuheit, des Unbekannten veranlaßt manche zu einer besonders eingehenden Betrachtung der hier in Betracht kommenden Erzeugnisse. Wäre unser Publikum nicht so prüde erzogen, würde das Nackte und die Betrachtung desselben von großen und einflußreichen Kreisen nicht schon an sich als sündhaft und unsittlich angesehen, so würde selbst dieser Reiz, der eine gewisse Gefahr in sich schließt, nicht vorhanden sein. Wir bauen Museen, füllen sie mit Kunstwerken, erleichtern den Besuch derselben auf jede nur mögliche Weise, obwohl in jedem dieser Museen eine ganze Anzahl von Darstellungen des

Digitized by Google

nackten Körpers sich befinden, aber auf der Straße im hellen Tageslichte schadet die Betrachtung derselben Kunstwerke nach Ansicht mancher Leute. Wir würden viel mehr Besucher in den Museen haben, wenn das Nackte als Kunstwerk einen so stark sinnlichen Reiz ausübte, wie man vermutet.

Die Darstellung des Nackten in der Kunst an und für sich schadet der Sittlichkeit nicht.

Aber die sogenannten Kunsthandlungen haben auch mittelmäßige und schlechte Ware in ihren Schaufenstern, das ist schon bedenklicher, und schlimmer noch steht es mit den Schaufenstern der kleineren Papierwarenhandlungen, mit den Ausstellungen der Postkartenzentralen und den Plakaten in manchen Zigarrengeschäften. Viele Erzeugnisse des Kunstgewerbes, die man dort zu sehen bekommt, die allerdings mit Kunst meistens nichts mehr gemein haben, sind direkt auf die Erregung der Sinnlichkeit berechnet und die Betrachtung derselben kann sittliche Gefahren für die Jugend in sich schließen. Am gefährlichsten in dieser Hinsicht sind diejenigen Bilder – um solche handelt es sich in den allermeisten Fällen – die den Körper halbverhüllt darstellen, dabei aber die sinnlichen Reize umso schärfer hervorheben, weil die Phantasie dadurch so überaus stark angeregt wird. Trotzdem ist die Sache nicht so schlimm, als wie sie aussieht. Zwei Bundesgenossen stehen der Jugend der Großstadt, die allein in Frage kommt, schützend zur Seite. Der erste Bundesgenosse ist die Jugend der Kinder, die es mit sich bringt, daß sie allen diesen Dingen sehr naiv gegenüberstehen, so daß für sie der sinnliche Reiz, wenn anders die Kinder sonst gut erzogen sind, für sie als nicht vorhanden angesehen werden darf. Der andere Bundesgenosse ist der Umstand, daß die Straßen der Großstadt eine so große Menge von ununterbrochen wechselnden Eindrücken bieten, daß einer vom anderen gewissermaßen immer wieder totgeschlagen wird, wenn nicht gewisse Begleitumstände die Veranlassung geben, ihn im Gedächtnisse weiter leben zu lassen.

Der Großstadtlehrer hat ja oft Gelegenheit, sich Einblick in das Sammelsurium von Gegenständen zu verschaffen, das die Kinder als wertvollsten Besitz in ihren Taschen mit sich umherschleppen. Sind Bilder dabei, so kann man tausend gegen eins wetten: diese stammen aus der Verpackung eines Erzeugnisses irgend einer Chokoladenfabrik, selten aber ist eins dabei, das zu sittlichen Bedenken Anlaß bietet. In der Tat findet man auch selten Kinder vor den Schaufenstern oben erwähnter Art in Betrachtung unsittlicher Darstellungen versunken. Ein Konditorladen mit seinen Schaufensterauslagen gewinnt ihnen immer noch ein größeres Interesse ab.

Gefährlicher ist die Sache schon bei der halbwüchsigen Jugend beiderlei Geschlechts. Bei ihr bringt es die körperliche Entwickelung mit sich, daß sinnliche Reize der oben erwähnten Art starke Eindrücke hervorrufen und eine lebhafte Tätigkeit der Phantasie auslösen. Wir kennen nur ein Mittel, um dem zu begegnen: die Gewöhnung an das Nackte in Natur und Kunst. Das feingebildete Auge wird sich mit Abscheu von den in ästhetischer Beziehung geradezu entsetzlichen Bildern abwenden, die dem ungebildeten Publikum heute als „schön" dargeboten werden. Die ganze Sache ist zum großen Teile eine Frage der künstlerischen Kultur.

Digitized by Google

Bilderbücher.

Auf den Redaktionstisch sind einige Festgaben gelegt worden, die schnell noch empfohlen sein wollen. Was den Textteil angeht, so sind zwei davon alte gute Bekannte. Im Turm-Verlag, Leipzig, ist eine Ausgabe der Grimmschen Märchen (Preis M. 6) erschienen, zu denen Otto Ubbelohde die Bilder gezeichnet hat. Es ist eine recht Jubiläumsgabe. Niemann, der den Text besorgt hat, lehnt sich streng an die alte Ausgabe von 1857, die von den Gebrüdern Grimm noch besorgt ist. Typographisch ist die Ausgabe vorzüglich, und was die Zeichnungen Ubbelohdes so hoch herausheht, das ist zuerst die in ihnen liegende feine Poesie. Der Künstler ordnet sich nicht unter, sondern neben den Erzähler, fabuliert auf seine Art mit ihm und versteht in vortrefflicher Weise den alten Stoffen neue Züge abzugewinnen. Im Stil sind diese einfachen, kräftigen Federzeichnungen der schlichten Sprache des Märchens gut angepaßt und wägt man den Gefühlsausdruck gegeneinander ab, dann wird es oft schwer halten, zu bestimmen, wem die Krone gebührt. – In jeder Hinsicht lag es den Beteiligten daran, eine wirklich gute Ausgabe dieses alten hausbuches herauszubringen. Das ist ihnen gelungen. Das Buch muß seine Freunde finden.

Mit derselben Liebe hat sich der Dresdner Jugendschriften-Ausschuß über die „Wunderbaren Reisen und Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen" hergemacht. Verlag von Alex. Köhler, Dresden. Preis M. 3,50. – Auch hier ist das Resultat der gemeinsamen Arbeit (den Bilderschmuck hat William Krause besorgt) ein vornehmes Buch aus einem Guß. Die frische Farbe in Umschlag, Vorsatz, Text und Bild wird die Veranlassung sein, das recht viele Jungens das Buch liebgewinnen werden.

Durchaus neue Erzählungen und Märchen bringt das „Darmstädter Kinder- und Märchenbuch. Verlags-Anstalt Alexander Koch, Darmstadt 1907. Wenn auch nicht in jeder der 30 Gaben die Goldkörner nur so glänzen, so ist doch keine darunter, die nicht kindertümlich wäre. Auch hier ist die Ausstattung – der Name des Verlags verbürgt ja das schon – eine höchst gewählte.

Märchen ohne Worte nennt sich die 2. Folge von Bildern, die Georg Hirth aus seiner „Jugend" für die Jugend ausgewählt hat. Verlag der Münchner Jugend. 1907. Preis M. 1,50. Pädagogischer Beirat war die „Freie Vereinigung für Kunstpflege in Berlin". Daß einem solchen Sammelwerk die Einheit fehlt, das muß als Mangel mit in Kauf genommen werden. Jedes Bild für sich betrachtet ist aber eine solche Einheit, denn die Künstler haben es wunderbar verstanden, aus einem tiefen Naturgefühl heraus die Romantik des Märchens mit frischem Humor zu verbinden und so eine Geschichte zu erzählen, bei deren Anblick das Auge jedes deutschen Kindes glänzen muß.

Ein Kulturverlag in bezug auf das Bilderbuch ist der von Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln. Ihre Kreidolf-, Frenhold-, Volkmann- und Die[illegible]ner gaben den Anstoß zur Reform des Bilderbuches. Auch in diesem [illegible] einige „Neuheiten" vor. In „Sport und Spiel" (Preis [illegible] Frenhold eine Reihe von Bildern, die von Kinderlust strotzen.

Digitized by Google

Man mag über die Art der Darstellung, die sich an die Kinderzeichnung anschließt, anderer Meinung sein, in bezug auf den Inhalt der Blätter muß man unbedingt anerkennen, daß der Künstler einer der wenigen ist, die die Kinderpsyche genau kennen. Das Buch ist für die Kleinsten gedacht. Hans v. Volkmann hat sich mit Carl Ferdinand verbunden und „Bruder Lustig" herausgegeben. (Preis M. 3). Volkmann ist in seiner einfachen Zeichnung und frischen Farbe der Freund der Jugend. Sein Wald, seine Wiese, sein Feld und alles was drauf lebt, das hat die Frische, die unmittelbar gefangen nimmt. – „Knecht Ruprecht" (II) (Preis M. 3), das altbekannte Jahrbuch, bringt diesmal eine Reihe guter alter Sachen mit neuen Bildern, zumeist von Arpad Schmidthammer. – Eine Auslese aus neuerer Zeit hat Emil Weber in „Neue Märchen" (Preis M. 4), getroffen. Die feinen Vollbilder sind von verschiedenen modernen Künstlern gezeichnet. Märchenzauber liegt über allen. Sie spinnen in selbständiger Weise das Gewebe des Märchens weiter und werden so zum Führer der kindlichen Phantasie. Das Buch, für Kinder vom 10. Jahre an bestimmt, ist vorzüglich ausgestattet.

Frische Unternehmungslust in bezug auf Bilderbuch zeigt auch der Verlag von Jos. Scholz, Mainz. Von „Kindersang – Heimatklang" liegt uns Band 3 und 4 vor (à M. 1). Liebermann ist der Zeichner. Text, Note und Bild sind eine Einheit, die deutsches Gefühlsleben in ursprünglichster Form verkörpert. Märchenzauber wechselt mit Kinderlust, die Poesie der Landschaft mit der Romantik der Sage. – Zusammengefaßter, einheitlicher ist das Heft „Weihnachtsklänge" (M. 2), Tonsatz von Bernhard Scholz, Bildschmuck von E. Liebermann. Was der Deutsche um Weihnacht singt, das bringt Text und Note, und die Bilder sind gleichsam die Träume und Gesichte, die in der Dämmerzeit des Winters weben und leben. – Schmidhammer ist eine Busch-Natur. In „Schlimme Streich" (M. 2) gibt er in Wort und Bild urwüchsigen Humor, der dem des Altmeisters nicht allzuviel nachsteht. – Gebhart u. Mahler nennen ihr Buch „Das macht Spaß" (M. 2). Sie meinen allerdings damit Vergnügen, denn der richtige Humor ist weder im Texte noch in den Bildern, die zumeist das Kind beim Spiel im Hause zeigen, nicht enthalten. Der Titel gehörte unstreitig dem Buche von Schmidhammer. – Eine Perle ist das Buch „Rübezahl" (M. 3) von Robert Engels. Wer den schwerblütigen Engels kennt, ist verwundert über die humorvolle Frische, mit der er hier die Sagen und Schwänke bildlich vorführt.

Auf ein Buch für große und kleine Kinder sei zum Schluß noch hingewiesen. W. Lobsin hat eine vortreffliche Sammlung deutscher Volkslieder unter dem Titel „Nun singet und seid froh" („Niedersachsen"-Verlag Carl Schünemann, Bremen) herausgegeben. Es ist ein rechtes Hausbuch geworden, das in keiner Familie fehlen dürfte, in der deutsche Art noch hochgehalten wird.

Umschau.

Wenn diese Zeilen in die Hände unserer Leser kommen, ist das alte Jahr zur Küste gegangen und vor einem neuen beginnt sich der Schleier der Zukunft zu lüften. Leise, ganz leise hebt er sich höher und höher, und langsam sinkt das alte Jahr in das Meer der Vergessenheit zurück, bis zuletzt nur noch einzelne Ereignisse, Inseln gleich aus der Fülle gleichgültiger Geschehnisse hervorragen und dem rückschauenden inneren Auge sich darbieten. Was hat das alte Jahr gebracht und was wird das neue bringen? Vom alten Jahre ist nicht viel zu sagen. Keine der Inseln, die sich aus dem Meere der Geschehnisse erheben, trägt den Namen Schule. Nichts, was eine prinzipielle Änderung, nichts, was einen Markstein in der Entwickelung der Schule bedeutet, ist geschehen in deutschen Gauen. Aber trotzdem möchte ich nicht behaupten, daß das alte Jahr gar nichts Anerkennenswertes für die Schule gebracht hätte. Wer die Fortschritte nicht allein in den großen Aktionen der Schulgesetzgebung erkennt, sondern wer tiefer geht und die Symptome einer beginnenden Änderung gewissermaßen gefühlsmäßig zu beurteilen vermag, dem wird nicht entgangen sein, daß gerade im verflossenen Jahre sich eine andere Beurteilung der Schule und des Lehrerstandes anzubahnen begonnen hat, die in wohltuendem Gegensatze zu der bisher maßgebenden seitens der klerikal-feudalen Parteien steht. Wie jene Parteien über die Schule und ihre Aufgaben denken, hat erst kürzlich der „Reichsbote" verlauten lassen, als er die Stellung des Berliner Lehrervereins zu dem Thema: „Notwendigkeit und Wirkungskreis einer Reichsschulbehörde" kritisierte. Er schreibt: „Die wirtschaftliche, soziale und nationale Entwickelung erwartet von der Volksschule nichts weiter, als daß sie die Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen, denkenden Sprechen, in der vaterländischen Geschichte und in der Religion zu sittlich gegründeten und für den bürgerlichen Verkehr gewandten Menschen erzieht, — nichts weiter, aber das auch ganz, — und das kann die Schule, wie die Erfahrung lehrt, auch unter der staatlichen Verwaltung erreichen." Nichts weiter! Das ist bezeichnend. Heimatkunde, Vaterlandskunde oder gar Geographie in der Volksschule zu lehren, oder die Kinder des Volkes mit der Natur und ihren Gesetzen bekannt zu machen, geht weit über das hinaus, was der Reichsbote und seine Leser für wünschenswert und notwendig halten, Turnen und Zeichnen sind nach der Ansicht jener Künste, die man zum Pflügen und bei der Heuernte nicht verwenden kann. Was die Schule der friederizianischen Zeit leistete, ist alles, was man auch heute noch auf jener Seite von ihr verlangt, was darüber ist, das ist vom Übel. Freiwillig werden sich die klerikal-feudalen Parteien niemals zu einer Auffassung der Schule bekennen, die sie als wertvollstes Mittel des Staates zur Erhöhung der Kultur der Masse betrachtet. Die Schule als wichtigste Kulturanstalt des Staates zu deklarieren und diese Auffassung in den Kreisen zu verbreiten, die bestimmend sind für die Gestaltung der staatlichen Angelegenheiten, sie zu verbreiten unter der Masse der Bevölkerung, in deren Namen jene ihr Amt ausüben, ist die Aufgabe der kommenden Zeit. Bedeutsame Anfänge dazu zeigt schon das vergangene Jahr: Die große Schuldebatte im preußischen Abgeordnetenhause, die Studt

Digitized by Google

als Minister unmöglich machte, der Antrag der Nationalliberalen im sächsischen Landtage, der auf eine Reform der Volksschule in neuzeitlichem Sinne abzielt, die Schulgesetzvorlage der Regierung des Herzogtums Sachsen-Meiningen und die Verhandlungen der württembergischen II. Kammer über den neuen Normallehrplan. Die Stimmen einflußreicher Männer, die sich gegen die geistliche Schulaufsicht aussprechen, mehren sich. Jeder neue Gegner der geistlichen Schulaufsicht ist ein Gewinn für unsere Sache, am schwersten wiegen natürlich jene Stimmen, die aus dem Lager der Kirche selbst kommen und sich für Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht aussprechen. Nirgends in deutschen Landen ist die Schule so abhängig von der Kirche wie in Württemberg. Die 46 Konsistorialbezirke dieses Landes wurden vor einiger Zeit ersucht, die Frage der geistlichen Schulaufsicht zu beraten und das Ergebnis der Zentralbehörde mitzuteilen. 23 Bezirke haben sich bedingungslos für ihre Beseitigung ausgesprochen, 13 für bedingungsweise Aufhebung und nur 8 für ihre Beibehaltung. Damit ist der Beweis erbracht, daß selbst die Geistlichen den Glauben an ihre Sendung als geborene Schulaufseher verloren haben. Der Bau ist innen verfallen und er läßt sich nicht wiederherstellen, so sehr man auch die Fassade hier und da noch aufzuputzen bestrebt ist. Andere Zeiten fordern andere Formen. Es ist eine Freude für uns Lehrer, wenn wir so eine Säule nach der anderen zusammenbrechen sehen, bis einst der ganze Bau in sich selbst zusammensinken muß.

Ob wir den Zusammenbruch erleben? Wer weiß es; aber daß wir mit an seiner Beseitigung gearbeitet haben, das ist unsere Genugtuung. Bei den langsamen Schritten, die die Weiterentwickelung der Kultur naturgemäß machen muß, da ihr Wesen ja in der geistigen Bewegung der Massen nach vorwärts besteht, müssen wir uns mit Teilerfolgen begnügen. Der größte Genuß beruht schließlich ja doch in der Mitarbeit des Einzelnen an den Aufgaben der Gesamtheit.

Aber wir dürfen die Hände noch nicht ruhig in den Schoß legen und ruhig zusehen, ob der wankende Bau denn auch wirklich zusammenbricht.

Der Sieg ist noch nicht unser. Das neue Jahr stellt uns die Aufgabe, weiter zu kämpfen in geschlossener Phalanx und den Gegner Schritt für Schritt von dem Boden zu verdrängen, den er so lange schon in Besitz hat. Er hat es nicht verstanden die Kräfte lebendig zu machen, die in ihm schlummerten, er hat im eigenen Interesse Raubbau getrieben und den Boden dort brach liegen lassen, wenn seine Kultur ihm zu schaden schien. Diese Tatsache gibt uns das Recht, im Namen des Volkes Besitz davon zu ergreifen. Auf dem gewonnenen Boden wollen wir dann einen Bau aufzurichten versuchen, der durch Klarheit und Zweckmäßigkeit und darum durch Schönheit den alten weit übertrifft. Darinnen wollen wir uns wohnlich einrichten als diejenigen, die im Rahmen allgemein gültiger Gesetze ihre ureigensten Angelegenheiten selbst zu entscheiden haben, die nicht Handlangerdienste tun müssen als Hörige einer Kaste, die es nicht verstanden hat, die Kulturwerte einer neuen Zeit zur Grundlage einer wirklichen Volksschule zu machen. Dieser Bau kann nur aufgerichtet werden mit der schon so lange geforderten Fachaufsicht. Haben wir diese erreicht, so ist der entscheidende Schritt geschehen, erst dann ist die Möglichkeit gegeben, die gebundenen

Digitized by Google

Kräfte der Lehrerschaft zu entfesseln und die Schule zu einer wirklichen Kulturanstalt auszubauen. In hinsicht auf das große Ziel gilt daher auch für uns jetzt mehr denn je das Mahnwort des alten Attinghausen: „Seid einig, einig, einig!"

Wir rühmen uns des großen, stolzen deutschen Lehrervereins und können gewiß darauf stolz sein, daß unter seinem Banner sich 125 000 deutsche Lehrer zusammengeschart haben, aber die äußere Einigkeit tut es nicht allein, wenn die Masse der Mitglieder nicht von den gleichen Ideen beseelt, wenn ihr Marsch nicht auf das gleiche Ziel gerichtet ist. Leider scheint es, als ob das Trennende in der deutschen Lehrerschaft je länger desto mehr hervorgekehrt werde, als ob es allzuviele gäbe, die sich der großen Aufgabe unserer Zeit auf dem Gebiete der Schule nicht klar bewußt seien. Ganz besonders gilt dies von den konfessionellen Lehrervereinen, ob sie sich nun evangelisch oder katholisch nennen. Sie haben in bezug auf ihre Mitgliederzahl schon größere Fortschritte gemacht als es im Interesse der guten Sache erwünscht ist. Wir Anhänger des Deutschen Lehrervereins sind der Meinung, daß jene die Grundbedingungen der Weiterentwickelung der Volksschule nicht richtig erkannt haben, wenn sie für die konfessionelle Volksschule und die geistliche Schulaufsicht eintreten. Nun hat zwar der katholische Lehrerverband Deutschlands seinerzeit in geheimer Verhandlung sich auch für die Fachaufsicht entschieden und er wird sich auch den übrigen Forderungen der neuen Zeit an die Volksschule auf die Dauer nicht verschließen können, aber im entscheidenden Augenblicke des Kampfes stehen die konfessionellen Lehrervereine grollend beiseite oder sind gar Bundesgenossen der Gegner. Wenn man die pädagogische Presse verfolgt, findet man hüben wie drüben unausgesetzt größere oder kleinere Artikel und Notizen, die von einem zähen und erbitterten Kampfe zeugen, der einen großen Teil der Kräfte verzehrt, ohne der einen oder anderen Seite jemals einen wesentlichen Erfolg zu bringen. Ich bin gewiß nicht der Meinung, man solle die ganze Sachlage totschweigen, aber zweckmäßiger und sicherlich auch erfolgreicher würde der Kampf geführt werden, wenn weniger Streiche fielen und mehr Aufklärungsarbeit geleistet würde, denn ein scharfes, wenn auch berechtigtes Wort erfährt in der Auffassung des Gegners immer eine andere als die beabsichtigte Deutung, mit der er dann krebsen geht und unselbständige Naturen, die kein klares Urteil über die wirklichen Verhältnisse haben, einfängt. Diese notwendige Aufklärungsarbeit, die als Ziel die Durchdringung der deutschen Lehrerschaft mit den gleichen auf zweckmäßigen Ausbau der deutschen Schule als wichtigste Kulturanstalt des Staates gerichteten Ideen hat, ist Aufgabe des Deutschen Lehrervereins. Mußte in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens die ganze Arbeit darauf gerichtet sein, die deutschen Lehrer unter einem Banner zu sammeln, so besteht sie jetzt darin, eine Homogenität der Massen im Denken, Fühlen und Wollen auch bei den noch Fernstehenden und selbst bei den Gegnern herbeizuführen, die erst wirklich ein erfolgreiches Arbeiten garantieren kann, denn der Kampf nach mehreren Seiten zersplittert die Kräfte allzusehr. Die Gegner des Deutschen Lehrervereins unter uns Lehrern wollen auch dem großen Ganzen dienen, darum gilt es, den Nachweis immer und immer wieder zu führen, daß die erste

Digitized by Google

Bedingung dazu in der Unterordnung unter das große Ganze geschaffen wird. Diese Aufgabe des Deutschen Lehrervereins ist nicht leicht, aber sie muß gelöst werden. Jetzt tritt der Deutsche Lehrerverein zu selten an seine Mitglieder heran. Wer nicht mitten in der Lehrerbewegung steht, erfährt von ihm nur, wenn über die Verbandsthemen in dem betreffenden Bezirksvereine verhandelt wird und wenn eine deutsche Lehrerversammlung stattfindet, in der übrigen Zeit ist er ein Blümchen, das im Verborgenen blüht. Wie das zu machen ist? Eins weiß ich, was not tut: Man erhöhe die Steuern und dann erkundige man sich, wie es die Arbeiter, wie es der Bund der Landwirte oder die Kaufleute machen, um ihre Mitglieder zu interessieren. Mit dem lächerlich geringen Steuerbetrage von 50 Pf., wie er in Aussicht genommen ist, läßt sich überhaupt nichts anfangen. Jedes Mitglied eines Gewerkvereins zahlt das Vielfache dieses Betrages für seine Interessen. Ehe wir nicht als Masse imstande sind, materielle Opfer für die Verfolgung unserer Ziele aufzubringen, dürfen wir auch nicht durchschlagende Erfolge unserer Vereinstätigkeit erwarten. Der Deutsche Lehrerverein hat die Aufgabe, die deutsche Lehrerschaft von der Notwendigkeit dieser Opfer in ihrem eigenen Interesse zu überzeugen.

Der Kampf zwischen Rektoren und Lehrern ist trotz der Beschwichtigungsversuche der „Pädagogischen Zeitung" und des Vorstandes des Preußischen Lehrervereins mit steigender Heftigkeit weitergeführt worden. Auch diese Zersplitterung der Kräfte bedeutet eine große Gefahr. In einem Artikel von Tews scheint die obenangeführte Zeitung neuerdings den nach meiner Meinung richtigen Standpunkt gefunden zu haben. In der richtigen Erkenntnis, daß diese Streitfrage, das Verhältnis zwischen Rektoren und Lehrern betreffend, nicht wieder von der Tagesordnung verschwinden wird, bis sie eine Lösung erfahren hat, wird der geschäftsführende Ausschuß der Vertreterversammlung in Dortmund das Thema „Schulleitung und Schulaufsicht" als Verbandsaufgabe für die nächsten zwei Jahre vorschlagen. Schneller als ich glaubte, „schießen dieses Mal die Preußen." Der Rektor Juds, 1904 Redner über die Schulaufsichtsfrage auf der Deutschen Lehrerversammlung in Königsberg, veröffentlicht eine Erklärung, in der er sich gegen jede Ortsschulinspektion sowie gegen die Disziplinargewalt über das Kollegium in den Händen des Rektors ausspricht. Auch in diesem Streite ist die größte Sachlichkeit Pflicht der Streitenden. Die Anhänger des Rektorenvereins sind nur allzuleicht geneigt, in der prinzipiellen Besprechung und Ablehnung ihrer Forderungen einen ungerechtfertigten Angriff zu erblicken. Daß wir derselben Meinung sind, dürfte unsern Lesern wohl als selbstverständlich erscheinen. Ein Grund, der in der Rektorenfrage immer wieder ins Feld geführt wird, der mir aber in keiner Beziehung stichhaltig erscheint, ist der Hinweis darauf, daß durch vermehrte Anstellung von Rektoren als Aufsichtsbeamte der Lehrerschaft eine Laufbahn eröffnet werde. Was sind die paar Tausend Rektorenstellen unter so vielen? Dieses Argument scheidet am besten ganz aus aus der Debatte, wenigstens dürfte die Lehrerschaft auf diese Aussicht auf eine Laufbahn, die nur wenige durchlaufen können, kein Gewicht legen. Wie die Zeitungen meldeten, hat der Vorstand des Klassenlehrervereins beim preußischen Kultusminister eine Audienz ge-

Digitized by Google

habt, in der ihm die Wünsche des Vereins vorgetragen worden sind. „Der Minister hat sich im allgemeinen den Wünschen der Klassenlehrer gegenüber wohlwollend ausgesprochen, bindende Zusicherungen aber abgelehnt." Hat jemand etwas anderes erwartet? — n.

Berichtigung. In Heft 3, S. 142 war in der Besprechung des Meiningenschen Schulgesetzentwurfes gesagt worden, daß die Befolgung dieses Vorbildes auch in anderen Bundesstaaten nicht zu den Unmöglichkeiten gehöre; dabei war neben anderen Ländern auch Baden genannt worden. Dies beruht auf einem Versehen. Auf Wunsch und aus eigenem Bedürfnis möchte ich dieses Versehen wieder gut machen: In Baden sind die Vorschläge des obenerwähnten Gesetzentwurfes längst schon verwirklicht. D. V.

Notizen.

Von den Hausaufgaben. Es ist fast zur Regel geworden, daß die Schule die Hälfte ihrer Arbeit in das Haus verlegt, ja, es ist nicht selten, daß sie die Hälfte auf Eltern oder Hauslehrer abwälzt. Daß ein Kind sich in unseren höheren Schulen ohne Eltern- oder Hauslehrerhilfe behaupte, ist ja meistens ausgeschlossen. Jedem Wunsche nach freier Beschäftigung, nach einem Spiel, nach einem Spaziergang stellt sich das Donnerwort „Schularbeiten" entgegen; bis zum Schlafengehen der Kinder hockt die ganze Familie über Büchern und Heften, und es war recht charakteristisch, daß eines meiner Töchterchen einmal ausrief: „Ich freue mich, daß meine Kinder einmal eine so kluge Großmutter haben werden, die ihnen bei den Schularbeiten helfen kann." Sie hatte das Bedürfnis, sich den Gedanken an eine auch ihr einst blühende Schulsklaverei rechtzeitig von der Seele zu wälzen. Gewisse höhere Schulen haben sich aus Lehr- und Erziehungsanstalten in Aufgabe-Institute verwandelt, in denen die Schüler die Stunden damit zubringen, daß sie nach Angabe des Lehrers in ihren Leitfäden und Lehrbüchern anstreichen, was sie zu Hause zu pauken haben. Es war in einem großen norddeutschen Gymnasio, daß wiederholt wegen winterlicher Dunkelheit die Stunden ausgesetzt und die Schüler nach Hause geschickt wurden. Schüler und Lehrer konnten die Nase nicht in die Bücher stecken, und also war die Pädagogik und Methodik bankrott. Man möchte Zimbeln und Schalmeien anstimmen über dieses drastische Armutszeugnis der modernen Paukschule! Ein Schulmeister nach der Weise Rudolf Hildebrands würde sich gesagt haben: „Nacht muß es sein, wo meine Sterne strahlen" und würde im Dunkeln und vielleicht an das Dunkel anknüpfend eine besonders schöne, leuchtende Stunde gegeben haben. Und wollen wir wetten, daß seine Schüler ihm freudiger gefolgt wären, als wenn er gesagt hätte: „Nehmen Sie Ihren Leitfaden der Geographie und streichen Sie folgende Gebirge an!"? und daß seine Schüler das in dieser dunklen Stunde Gelernte wahrscheinlich in ihrem ganzen Leben nicht vergessen hätten? Wo steht denn eigentlich geschrieben, daß die Schule überhaupt ein Recht hat, das Haus mit solchen Aufgaben zu belasten, wie es ihr heute beliebt? Der Staat hat ein gutes und unantastbares Recht, den Schulbesuch unserer Kinder zu fordern, und die Schule hat das Recht, innerhalb ihrer Mauern von den Schülern eifrige Pflichterfüllung zu verlangen; aber nicht im geringsten hat sie das Recht, den Schulzwang bis in das Haus und in die Familie auszudehnen, und wenn die Eltern einmütig erklärten: Wir lassen unsere Kinder keine Pflichtarbeiten für die Schule mehr machen, dann hätten Staat und Schule weder ein gesetzliches noch ein moralisches Recht, dergleichen Arbeiten zu erzwingen. Denn die Schule kann ihre Aufgabe innerhalb ihrer Mauern lösen, wenn sie diese Aufgabe richtig erfaßt und behandelt, und wenn sie wirklich meint, daß sie ihrer täglichen Stundenzahl noch eine Stunde zulegen müsse, so mag sie es tun, danach aber soll sie ihre Zöglinge ungeschoren lassen. Ein sechsstündiger Arbeitstag ist für einen unentwickelten Menschen wahrhaftig ausreichend, und wenn er trotzdem mehr arbeitet, so soll es freie Arbeit sein. Gewiß gibt es Jünglinge und Jung-

Digitized by Google

frauen, die ohne Schaden auch länger als sechs Stunden arbeiten können, und es ist keineswegs meine Meinung, daß sie in den übrigen 18 Stunden des Tages nur essen, trinken, schlafen, spielen und nichtstun müßten. Aber in dieser Zeit sollen sie sich nach ihren persönlichsten, individuellsten Neigungen und Begabungen beschäftigen. Freie Arbeit hat ja den doppelten, den dreifachen Segen der erzwungenen, und mancher Mensch hat in zwölf Tagen, da er sich selbst gehören durfte, für sein Leben Besseres und Wichtigeres gelernt, als in den zwölf Jahren der Schule. Unseren Schüler von heute lassen ja die Schulsorgen nicht einmal in den Ferien los. Woher sollen aber die freien, starken und eigenartigen Menschen kommen, wenn sie in ihrer Werdezeit alle mit dem Horaz, alle mit dem Homer, alle mit dem Charles Douze, alle mit der Differential- und Integralrechnung, alle mit Aufsätzen über die Gefühle der Jungfrau von Orleans gekneblet werden und ihr chemisches Laboratorium, ihre Schnitzbank, ihren Goethe, ihr Klavier, ihren Garten, ihren Wald und ihren Fluß nur gelegentlich mit schmerzlich sehnsüchtigen Blicken streifen dürfen?

Otto Ernst in seinem neuesten Werk „Des Kindes Freiheit und Freude".

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Mertens: Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. II. Teil. (240 S.) Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsbuchh. M. 1.20, geb. M. 1.60.

Rittau: Bilder aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte in schulgemäßer Form. 2. Aufl. (56 S.) Berlin, Gerdes & Hödel. M. —.30.

Sammlung Göschen. Bd. 19. Koch: Römische Geschichte. 4. Aufl. (191 S.) Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagshandlung. M. —.80.

Tecklenburg u. Dageförde: Geschichte der Provinz Hannover. (XVI, 210 S.) Hannover 1906, Carl Meyer (Gust. Prior). Geb. M. 2.—.

Kraus: Experimentierkunde. Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen. Mit 503 Abbildungen. (353 S.) Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geh. M. 4.20, geb. M. 4.50.

Lenecek: Illustrierte gewerbliche Materialienkunde. 5. Bd. von Bruno Volgers Bücherei für den Gewerbe- und Handwerkerstand. (VIII, 578 S.) Berlin 1905, Albert Goldschmidt. Geb. M. 4.—.

Newest: Gegen die Wahnvorstellung vom heißen Erdinnern. (90 S.) Wien 1906, Carl Konegen. M. 1.50.

Zacharias: Das Plankton als Gegenstand eines zeitgemäßen biologischen Schulunterrichts. Mit 17 Abbildungen. (98 S.) Stuttgart 1906, E. Schweizerbartsche Verlagsbuchhandlung.

Birnbaum: Der Körper des Menschen in Bild und Wort. (16 S.) Donauwörth, Eduard Mager. M. —.50.

Die Lieferung botanischen Unterrichtsmaterials an die Schulen der Stadt Königsberg i. Pr. (20 S.) Königsberg i. Pr., Gräfe & Unzer. M. —.40.

Jenkner: Rätsel aus Erd- und Himmelskunde. Neue Folge. (71 S.) Berlin 1906, L. Oehmigkes Verlag. Geb. M. 1.—.

Hampp: Der Gesangsunterricht in der Volksschule. (72 S.) München 1905, R. Oldenbourg. M. 1.—.

Hildebrand: Das Pianino, sein Bau und seine Behandlung. (52 S.) Donauwörth, Eduard Mager. M. —.40.

Niehusen: Musik für unsere Kleinen. (80 S.) Berlin 1906, Alexander Duncker. Geh. M. 1.—, geb. M. 2.—.

Schöne: Denksingen für Schulen. Dresden 1906, Holze & Pahl. Heft 1 (30 S.) M. —.20; Heft 2 (64 S.) M. —.30; Heft 3 (88 S.) M. —.35; Heft 4 (111 S.) M. —.45.

Heyck, Prof. Dr. Ed.: Deutsche Geschichte. Volk, Staat, Kultur und geistiges Leben. 9.—12. Abteilg. Bielefeld, Leipzig, Berlin, Velhagen & Klasing. M. 3.—.

Digitized by Google

Knörlein, Joſ.: Stiliſtiſche Vor- und Formübungen. Ein Beitrag zur Umgeſtaltung des Unterrichts in der deutſchen Sprachlehre. In Lektionsentwürfen dargeſtellt und theoretiſch begründet. (126 S.) München 1907, Max Kellerer. Geh. M. 1.60.

Koller, Dr. Theodor: Neueſte Erfindungen und Erfahrungen auf den Gebieten der praktiſchen Technik, Elektrotechnik, der Gewerbe, Induſtrie, Chemie, der Land- und Hauswirtſchaft. XXXIV. Jahrg., Heft 1. (48 S.) Wien 1907, A. Hartleben. Jährlich 13 Hefte à M. —.60.

Kriſche, Dr. Paul: Worte, Werte, Werke, Lebensfragen der Gegenwart. (221 S.) Jena 1906, Hermann Coſtenoble. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Lebensfragen. Herausgeber H. Weinel. Jeſu Blut. Ein Geheimnis von Paul Fiebig. (77 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Geh. M. 1.20.

Leſchanowski, H.: Gemeinverſtändliche erſte Einführung in die höhere Mathematik und deren Anwendung. Mit 34 Figuren im Text. (85 S.) Wien 1907, Carl Fromme. M. 2.50.

Loos, Dr. Joſeph, Landesſchulinſpektor in Linz: Enzyklopädiſches Handbuch der Erziehungskunde. I. Bd. (A.—L.) Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern. Mit 225 Abbildungen u. 9 Separatbeilagen. (1070 S.) Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Broſch. M. 15.—.

Mackenſen, Dr. L.: Lehrbuch der Geſchichte für höhere Lehranſtalten. Auf Grund der Gehrkeſchen Grundriſſe der Geſchichte in Übereinſtimmung mit den neuen Lehrplänen. I. Teil. Lehraufgabe der Quarta. Geſchichte des Altertums. (101 S.) 1903. Geh. M. —.90, geb. M. 1.20. II. Teil. Lehraufgabe der Untertertia. Deutſche Geſchichte bis zum Ausgang des Mittelalters. (93 S.) 1902. Geh. M. —.90, geb. M. 1.20. III. Teil. Lehraufgabe der Obertertia. Deutſche, insbeſondere brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen. (96 S.) 1903. Geh. M. —.90, geb. M. 1.20. IV. Teil. Lehraufgabe der Unterſekunda. Deutſche und preußiſche Geſchichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. (115 S.) 1903. Geh. M. 1.—, geb. M. 1.30. V. Teil. Lehraufgabe der Oberſekunda. Geſchichte des Altertums. (215 S.) 1905. Geh. M. 1.60, geb. M. 2.—. VI. Teil. Lehraufgabe der Unterprima. Deutſche Geſchichte bis zum Weſtfäliſchen Frieden. (244 S.) 1905. Geh. M. 1.60, geb. M. 2.—. VII. Teil. Lehraufgabe der Oberprima. Deutſche Geſchichte vom Weſtfäliſchen Frieden bis zur Gegenwart. (277 S.) 1906. Geh. M. 1.60, geb. M. 2.—. Wolfenbüttel, Julius Zwißler.

v. Marval, Dr. Karl: Leitfaden für Samariter. Taſchenbuch der gebräuchlichſten Verbände und der erſten Hilfe bei Unglücksfällen und plötzlichen Erkrankungen. Mit einem Vorwort von Dr. W. Sahli. Mit 6 farbigen Tafeln außer Text und 53 Abbildungen im Text. (96 S.) Neuenburg, Gebrüder Attinger; Leipzig, H. G. Wallmann. Geb. M. 2.—.

Müller, P. u. Völker, J. A.: Pflanzenkunde. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Nach der neuen Rechtſchreibung. 3. verm. u. verb. Aufl. Mit 125 Illuſtrationen. (110 S.) Gießen, Emil Roth. M. —.50.

Müller, P. u. Völker. J. A.: Tierkunde. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Nach der neuen Rechtſchreibung. 3. verm. u. verb. Aufl. (113 S.) Gießen, Emil Roth. M. —.40.

Pichlers Jugendbücherei. Bd. 33. Legenden und Sagen vom Stephansdom von Emil Hofmann. I. Teil. (109 S.) Bd. 34. Legenden und Sagen vom Stephansdom von Emil Hofmann. II. Teil. (96 S.) Bd. 35. Legenden und Sagen vom Stephansdom von Emil Hofmann. III. Teil. (63 S.) Bd. 36. Alt-Wien. Geſchichten aus vier Jahrhunderten von Emil Hofmann. I. Teil. (94 S.) Bd. 37. Alt-Wien. Geſchichten aus vier Jahrhunderten von Emil Hofmann. II. Teil. (98 S.) Bd. 38. Alt-Wien. Geſchichten aus vier Jahrhunderten von Emil Hofmann. III. Teil. (74 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Pro Band M. 1.—.

Pfleiderer, Dr. Otto, Prof. an der Univerſität zu Berlin: Die Entſtehung des Chriſtentums. 2. unveränd. Aufl. (255 S.) München 1907, J. F. Lehmann. M. 4.—.

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Digitized by Google

© Kunstsammlung NRW
Der rätselhafte Ort. Schlüsselbilder und neue Akzentsetzungen. Das Museum Ostwall

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 5 Februar 1908

Jean-Jacques Rousseau auf der Anklagebank.

Von O. Karstädt-Magdeburg.

In Frankreich sind die literarischen Fehden im allgemeinen viel volkstümlicher als bei uns. Die Kritik ist jenseits der Vogesen längst neben rein wissenschaftlicher Analyse zu einer künstlerischen Betätigung geworden, zu einem aufbauenden Nachschaffen, das die Werke der Dichter erklärt und für sie begeistert. Von den zweierlei Arten, die Geschichte zu schreiben, die Goethe so treffend charakterisiert, war die literarische Kritik längst auf die zweite Art gekommen, die jetzt endlich Eduard Engel bei uns vertritt: auf die Literaturgeschichte für die „Nichtwissenden", d. h. für die Nichtfachleute unter den Gebildeten, denen die Hofmeisterei und die Überhebung durchaus geschmacklos erscheint, wie sie noch immer die meisten deutschen Kritiker den Dichtern gegenüber zur Schau tragen. Villemain, der zuerst, wenn auch noch halb vermutungsweise, gewisse Zusammenhänge zwischen der sozialen und moralischen Atmosphäre eines Zeitalters und den Kunstwerken entdeckte, Sainte-Beuve mit seiner biographischen Kritik und seinem sog. psychologischen Realismus und Taine als Vorläufer der Illussionsästhetik (l'hallucination vraie) und als Apostel der Entwicklungslehre auf literarischem Gebiete haben der zeitgenössischen französischen Kritik einen fruchtbaren Boden im Volksbewußtsein bereitet. So ist es erklärlich, daß der Streit um Dichter und einzelne Werke der Dichtkunst bis in die Spalten der volkstümlichsten Hausmanns- und Dienstbotenzeitungen dringt und in den Unterhaltungen der Markthallen und Barbierstuben einen starken Widerhall findet. Immer wieder muß einer der Großen aus der Vergessenheit aufsteigen und seinen Wert oder Unwert von berufenen Kritikern und — der öffentlichen Meinung diskutieren lassen. Molière, Victor Hugo, Lamartine, Mme de Staël, George Sand haben in den letzten Jahren diesen Beweis, daß sie noch immer leben und wirken, trotz aller Anfeindungen, denen sie sich dabei aussetzten, empfangen.

Niemals ist aber einer derer, die das Volk durch Beisetzung im Pantheon unter die „großen Männer" versetzte — es trägt die Inschrift „aux grands hommes" — so heiß umstritten worden wie jetzt J.-J. Rousseau. In Deutschland wurde mit ähnlicher Schärfe nur Hein-

Digitized by Google

rich Heine angegriffen, als man über die Errichtung eines Heinedenkmals verhandelte. Doch fand die Kampfschrift des Professors Adolf Bartels, deren Ton eine gewisse Gehässigkeit und Feindseligkeit gegen einen unserer größten Lyriker verriet, wenig Anklang, dafür aber vielen leidenschaftlichen Widerspruch. Anders in Frankreich der Kampf gegen Rousseau! Die sensationslüsterne französische und namentlich Pariser Bevölkerung folgte wie einem aufregenden Schauspiele dem Hin- und Herwogen dieses literarischen Kampfes und klatschte bald nach dieser, bald nach der andern Seite hin Beifall.

Die Anklage gegen Rousseau setzte mit zehn eindrucksvollen Vorträgen des bekannten Pariser Kritikers Jules Lemaître ein. Lemaître wurde durch die Dreyfusaffäre leidenschaftlicher Nationalist und widmete sich mehrere Jahre hindurch ausschließlich der politischen Polemik in den großen rechtsstehenden Pariser Blättern. Dann entsagte er plötzlich der undankbaren politischen Kleinarbeit und wurde wieder der „Kritiker mit der eleganten Seele", wie ihn Maximilian Harden einmal nannte. Doch zeigte es sich bei seinen Rousseauvorträgen, daß er nunmehr seine starke kritische Fähigkeit in den Dienst seiner politischen und religiösen Anschauungen zu stellen gedachte.

Es war ein seltsames Schauspiel im großen Amphitheater der Pariser Sorbonne: vorn am Pult kein dozierender Hochschullehrer, sondern ein geistreicher und geistreichelnder Journalist; auf den Bänken keine stenographierenden Studenten mit Diktatheften, sondern Herren schwärzester Frackeleganz und Damen in schweren rauschenden Roben. Und nun begannen Konferenzen, wie sie selbst die berühmte Sorbonne noch nicht gehört hatte! Kein gut Haar blieb an dem armen Halbirren aus Genf. Seine körperlichen Gebrechen, seine moralischen Vergehen, sein widerspruchsvoller Charakter, sein ganzes Leben, Lieben und Leiden wurde in sarkastischer und spöttelnder Weise zerpflückt und indiskret den lächelnden Pharisäern auf den Tribünen und Bänken als Gegenstand billigen und grausamen Witzes dargeboten. Schuldig — oder nichtschuldig? schloß Lemaître seine Requisition ans Publikum, und dieses schrie: Kreuzige, kreuzige ihn!

Lemaître will eine „moralische Biographie" Rousseaus liefern, eine Geschichte seines Gefühlslebens auf Grund einer Kritik der „Bekenntnisse", die gleichzeitig Rousseaus übrige Werke organisch mit diesem einheitlichen Gange zu verbinden sucht.

Es schadet durchaus nichts, wenn man einmal einen der Großen, die man verehrt, vom Standpunkt eines Gegners ansieht. Was noch

Digitized by Google

übrig bleibt an Größe nach einem solchen Herunterreißen, wie's Lemaître beliebt, das ist wenigstens sicherer Besitz, den kein Verkleinerer mehr bestreiten kann, und gerade bei Rousseau bleibt nach der sensationellen hochnotpeinlichen Anklage dieses Jahres noch genug des Bewunderns- und Beherzigenswerten.

Charakteristisch für Lemaître und seine Genossen ist es, daß sie Rousseau durch und durch für unwahr und heuchlerisch halten, für einen geriebenen Schauspieler. „Was heißt das?" ruft Lemaître nach Rousseaus Einleitung und Anrede an das ewige Wesen aus, „dieser Schrei will in Erstaunen setzen, verrät aber gleich den Charlatan!" Dann gilt er seinen Gegnern nicht nur als körperlich krank, sondern als pathologische Erscheinung überhaupt. Nicht etwa in dem Sinne wie bei uns Heine und Hölderlin oder in Frankreich Bossuet und Racine, deren Pathologie nicht mit ihren Werken identisch ist, sondern Rousseaus Werk ist Ausfluß seiner krankhaften Anlage, ist, wie man es oft von Nietzsche hören kann, seine Pathologie selbst. Er ist aufs schlimmste erblich belastet: leidet an Neurasthenie, Ohrensausen, Nierenentzündung, häufigen Anfällen von Bräune, Bruch, Blasenkrankheiten und Arterienverkalkung. Diese Krankheiten erklären seine unmoralischen Neigungen, seine Kleptomanie (!), sein Simulantentum und — seine Schriften. Und darauf kommt die ganze Anklage hinaus, daß seine Werke die eines moralisch defekten Charakters, eines schwerkranken, an Wahnsinn leidenden Ausländers sind. Man höre die erbauliche Übersicht, die Lemaître über Rousseaus Leben und Tätigkeit gibt: „Dieser Landstreicher, dieser Faullenzer, dieser Autodidakt, der nach 30 verträumten Lebensjahren zufällig in das glänzende Paris des 18. Jahrhunderts verschlagen wird, und der hier den Eindruck eines wirklichen Huronen macht; der mit dem 40. Jahre anfängt zu schriftstellern und in zehn Jahren mühsam und unter unaufhörlichen Schmerzen drei oder vier Bücher schreibt, die übrigens weder tiefe noch seltene Gedanken enthalten, sondern nur eine neue Form des Empfindens verraten; — der dann langsam sich in Wahnsinn einspinnt, und der nach seinem Tode durch die drei bis vier Bücher eine ganze Literatur und eine ganze Geschichte umwandelt und der das Leben und die Entwicklung eines großen Volkes zur Entgleisung bringt, dem er nicht einmal angehörte; welch ungeheuerliches Abenteuer!"

Rousseaus Werk ist nur ein unorganisches Gemengsel aus pathologischen Anschauungen, an die der arme Geisteskranke selber glaubte, und aus unsinnigen Gemeinplätzen, an die er nicht glaubte; die er nur Beifalls wegen der Menge vorwarf, um sie zu umschmeicheln. So kommt

Digitized by Google

Lemaître auf Diderots und d'Alemberts Berichte zurück, die erweislich erst aus der Zeit nach dem Zwist mit Rousseau stammen und die neuere Rousseauforscher als einen psychologischen Irrtum Diderots und eine Unwahrheit seitens d'Alemberts ansehen.

Den Naturzustand, die Gleichheit des Eigentums, den Staat als Vertragsinstitution aller Individuen, die einzig und allein über ihn zu bestimmen hätten — diese Utopien als möglich oder auch nur als ideale und gerechte Welteinrichtung hinstellen, das konnte nur ein Ignorant oder ein Heuchler. Da Rousseau aber nicht so stumpfsinnig war, an seine eigenen Gemeinplätze zu glauben, bleibt nur der Heuchler übrig, der aus Ruhmbegierde und Erfolgsucht sein eigenes Denken fälscht.

Diese Fälschung sollte ihm aber verhängnisvoll werden. Seit er gegen die Zivilisation geschrieben hatte, hielt er sich für verpflichtet, sein Leben nach seinen Lehren einzurichten und jede Zeile nach seinen ersten unglückseligen Rezepten zu schreiben. Allmählich und unbewußt lebte er sich in seine Rolle ein, und es ging ihm wie jedem großen und genialen Lügner: er glaubte zuletzt an sich selbst und an die Wahrheit seines Unsinnes. Das aber war der Wahnsinn! Denn damit hatte er sich selbst vom normalen Menschentum so weit entfernt, daß ihn kein Weg mehr dahin zurückführen konnte. Welch eine hübsch konstruierte theatralische Rache des Geschickes! Ob Lemaître so ganz fest daran glaubt? Daß er sich nur nicht selbst einmal in seine Rolle so fest einredet, daß er nicht mehr zurück kann und an seine Hypothesen über Rousseau selber glaubt!

Was sind nun Rousseaus Werke im einzelnen? Die Dijoner Preisschrift ist die aufsatzmäßige Deklamation eines Klippschülers. Die Berufungen auf die alte Geschichte stehen auf der Höhe von Leitfadenauffassungen. Das Ganze ist hohlste Rhetorik, die übrigens stellenweise schon Unvernunft und Albernheit verrät.

Der discours sur l'inégalité wäre eine niedere Plattheit ohne Rousseaus Darstellungskunst; er ist eine Dichtung, weiter nichts. Diese Dichtung ist aber nicht von Rousseau — sondern ein Plagiat aus der Bibel. Sie ist ein Nachklatsch des Sündenfalls. Der Zustand der Gnade vor dem Fall, das ist Rousseaus „Naturzustand", kurz seine „Natur", die Sünde nebst angehängter Erbsünde, das ist die Kultur, die Ungleichheit gebiert und damit Brüderlichkeit und Liebe tötet. Die Zivilisation pflückt den berüchtigten Apfel und reicht ihn dem Menschen. Welch eine Torheit, diese mythische Nachdichtung Rousseaus ernst genommen zu haben!

Die Neue Heloise ist Rousseaus Liebesphantasie. Der Ärmste hatte

Digitized by Google

gewisser Gebrechen wegen niemals Liebe erlebt; nun warf er alles durcheinander: die Mädchen seiner Jugendschwärmereien Galley, de Graffenried, de Breil, die Frauen Basile und Larnage und vereinte sie in der d'Houdetot, die seiner mehr gespottet hatte. Er malte sich nun aus, wie er sie hätte lieben mögen und wie sie hätte sein sollen, und so entstand der Liebesroman, ohne jede Kenntnis des Wesens wahrer Leidenschaft, ohne jede Ahnung von dem, was Eifersucht und Entsagen bedeutet. Dabei wird unendlich viel moralisiert, von der Liebe zur Tugend geschwärmt und recht untugendhaft gelebt. Und das ist Rousseaus getreues Abbild: ständig die Tugend zu preisen, ohne einen objektiven Maßstab für die Moral anzuerkennen. Sein Maßstab war sein „Gewissen", und das redete ihm, wie Lessing vom Herzen sagt, gewaltig nach dem Maule. So war ihm alles das tugendhaft, was er gerade getan, und in diesem Sinne sind für Rousseau seine Romanfiguren Saint-Preux und Julie Ausbünde von Tugendhaftigkeit. Die Neue Heloise ist eine Urkunde des großen tragischen Mißverständnisses, das Rousseaus Leben ausmacht. Er hielt Empfindsamkeit für einen Beweis seines guten Herzens, und er dünkt sich moralisch, weil er die Moral „anbetet".

Émile ist ein Vorläufer des Irrtums der sog. experimentellen Romane. Das Experiment Zolas oder Paul Bourgets beweist gar nichts. Wenn sie ein Milieu auf einen Menschen wirken lassen, so können sie es ganz nach Gutdünken tun. Vom Standpunkte einer andern Weltanschauung aus würde ein andrer Dichter entgegengesetzte Resultate durch genau dasselbe literarische Experiment erzielen. So geht's mit Rousseaus Erziehungsroman. Auf Rousseaus Emil wirkt alles so, wie's Rousseaus Phantasterei sich ausmalt; auf Victor und Victorine in Flauberts Bouvard et Pécuchet wirken Rousseaus Emil-Rezepte genau im Sinne des Gegenteils. Somit ist Emil für die Pädagogik ein wertloser Roman. Daß der letzte Teil, die „Sophie", besonders die Zielscheibe des Lemaîtreschen Sarkasmusses und Spottes ist, ist einleuchtend.

Noch grausamer ist der Konferenzier aber gegen die „Bekenntnisse". Wie kommt Rousseau dazu, uns Schandtaten zu offenbaren, die wir niemals aus andern Quellen erfahren hätten? Die Antwort ist einfach: des Erfolges wegen. Ohne die Schamlosigkeit seiner Bekenntnisse wären sie niemals in so beispielloser Weise vom neugierigen Publikum verschlungen worden. Hätte man aber die Bekenntnisse weniger gelesen, so wäre das Interesse der Mit- und Nachwelt für Rousseau bedeutend geringer und sein Einfluß nur äußerst schwach gewesen. So sind also die Berichte Rousseaus über seine moralischen Schandtaten eine Reklame

Digitized by Google

für die Bekenntnisse, und diese wiederum, wie ein dramatischer Schlager eines modernen Schriftstellers, ein Tamtam für seine übrigen Werke.

Ob nicht sogar die vielverdammte Unterbringung der fünf Kinder im Findelhause eine Erfindung ist, die eine Sensation ohnegleichen hervorrufen sollte? Lemaître ist folgerichtig genug, diese Annahme wenigstens zu diskutieren. Ohne Rousseaus Bekenntnisse hätte niemals die Welt von der Kinderaussetzung ein Wörtchen erfahren. Niemand von den vielen Besuchern, die von 1747–1755 der Therese aus Neugierde ihre Aufwartung machten, hat je von einer Schwangerschaft etwas bemerkt. Als Frau von Luxemburg 1761 durch ihren Sekretär Nachforschungen über die Kinder anstellen läßt, um ihnen zu helfen, ist keine Spur mehr aufzufinden, auch das von Rousseau angegebene Erkennungszeichen in der Wäsche nicht. Ja, er weiß nicht mehr genau, wann er die einzelnen Kinder eingeliefert hat, und sein sonst so hervorragendes Gedächtnis verläßt ihn selbst, als er den Geburtstag seines ersten Kindes angeben soll! Dazu kommt die Art der Rousseauschen Mitteilung in den Bekenntnissen. Er spricht kurz vorher davon, daß die Tafelunterhaltungen sich damals in der vornehmen Gesellschaft nur mit verführten Frauen, getäuschten Männern, Ehebrüchen, heimlichen Kindern u. dgl. beschäftigten, und fährt fort: „Derjenige, der die Findelhäuser am stärksten bevölkerte, war immer der Held des Tages." Und nun kommt plötzlich ganz unvorbereitet seine eigene Findelhausgeschichte! Also eine Erfindung aus Modesucht, Eitelkeit und Ruhmredigkeit! Aber nicht nur das; Rousseau mußte mit seiner schweren lokalen Krankheit seinen Bekannten als impotent erscheinen, und um nicht seine Werke und sich mit dem Fluch der Lächerlichkeit zu beladen, hatte er also Kinder vorzuzeigen – oder zu erfinden!

Andere Annahmen sind aber ebenso abenteuerlich, z. B. die, daß zwar Therese Kinder gehabt hatte, nicht aber Rousseau, daß er also kein Interesse daran haben konnte, fremde Kinder als seine eigenen zu erziehen. Oder die böse Schwiegermutter, die tatsächlich nach neueren Forschungen eine Xantippe sondergleichen war, hat Rousseau, der immer Kinder haben wollte, getäuscht, hat ihre Tochter Therese zum Schein fünfmal zu einer Hebamme geschickt und dann jedesmal erzählt, die Kinder seien bereits im Findelhaus. Therese hätte in Wirklichkeit keine Kinder haben können, da sie „gegen Ausgang der Kindheit" (au sortir de l'enfance) einem Verführer zum Opfer gefallen war.

Dennoch bleibt Lemaître zum Schlusse bei Rousseaus eigenem Bekenntnis. Denn er kann Rousseau am schärfsten treffen, wenn er das wirk-

Digitized by Google

liche Verbrechen der Kindesaussetzung und nicht eine skandalöse Erfindung annimmt.

So kann er die vernichtenden Antithesen aufstellen: Rousseau schreibt gegen die Zivilisation, gegen Kunst, Wissenschaft und Theater zur Zeit, als er dem Fortschritt durch ein neues Notensystem dienen will und selber schlechte Operetten auf die Bühne bringt; er verfaßt den Discours sur l'inégalité, als er Parasit bei den Reichen ist, lehrt Erziehung, nachdem er eben fünf Kinder ausgesetzt hat.

Rousseaus Werk bietet auch nirgends etwas Neues. Wie aber kann er dann die große Revolution vorbereiten, wenn er harmlos nur das sagt, was alle Welt vor und mit ihm auch wußte und aussprach? Dies Problem zu lösen, fällt einem eleganten Kritiker nicht schwer. Rousseau war nicht Fortschrittler, er war Erzreaktionär, und zwar in einem Maße, wie's noch keiner gewesen war. Er wollte nicht den Zustand seiner Zeit erhalten wissen, auch nicht den der letzten Jahrhunderte vor ihm wiederherstellen, sondern in seiner Reaktionswut ging er gleich Jahrtausende zurück. Ein wahnsinnig einseitiger Reaktionär wirkt aber noch mehr revolutionär als ein feuriger Neuerer. Die französische Revolution als Werk der Reaktion – wenn diese Auffassung keine Waffe gegen sie ist, dann gibt's nirgends mehr eine.

Auch Rousseaus Stil ist nicht neu; für seine Zeit war er neu, weil er nicht das Trockne, Scharfe, Ätzende und Kurze der damals einflußreichen Schriftsteller hatte. Der Stil Rousseaus ist aber alt: er ist derjenige der großen Schriftsteller des 17. Jahrhunderts, zu denen Rousseau zurückkehrt; er ist eine Nachahmung Bossuets. Neu ist nur der grenzenlos übertriebene Individualismus des entarteten Vagabunden, des schläfrigen Träumers, des kranken Plebejers, kurz, der vollständige Anarchismus.

Sein ganzes Werk – und dadurch verführt er die menschliche Dummheit (la bêtise humaine) – ist das eines Genies, das zum erstenmal uralte Späße und Gemeinplätze oder Utopien bitterernst genommen hat.

Ohne die Preisfrage der Akademie zu Dijon hätte er sein Werk auch gar nicht geschrieben; er wäre ein unbekannter Operettenschmied geblieben.

Dann – ja, hätte es dann überhaupt eine Revolution gegeben? Lemaitre meint erst vorsichtig, daß die volkswirtschaftlichen Ursachen mit zur Revolution beigetragen, daß aber Rousseaus Schriften den Revolutionsmännern die Formeln, das Vokabularium geliefert hätten. Aber immer

Digitized by Google

wieder blickt durch die Zeilen seine wirkliche Meinung, daß die Revolution ein Massenwahnsinn war, der aus dem Stumpfsinn der Menge stammte, die Rousseau für ernst nahm!

So weit Lemaître. — Ist an Lemaîtres Konferenzen über Rousseau nun etwas Neues? Nicht das Geringste, soviel ich sehe. Was der Kritiker verdammt, ist, daß Rousseau kein ausgeklügelt Buch, sondern ein Mensch mit seinem Widerspruch war. Und Rousseaus Schwächen waren jedem bekannt, der ihn einmal ohne gelehrten Kommentar gründlich gelesen hat. „Die Nachtigall ist nicht zum Sehn, ist nur zum Hören, den Dichter kennen, kann nur im Genuß dich stören," sagt Rückert einmal. Uns geht bei der Betrachtung der Werke das Leben des Verfassers ganz und gar nichts an. Das ist rein philologische und literarhistorische Arbeit. Der moralisch hochstehende Charakter eines Schriftstellers hebt den Wert seiner einmal gegebenen Werke nicht um eines Haares Breite, und die ethische Minderwertigkeit des Verfassers schmälert umgekehrt Wert und Wirkung seiner Werke nicht. Luther meinte, man müsse das Gute von jedem annehmen, und wenn's ein Narr darböte. Die kritische Frage Lemaîtres ist somit ganz falsch gestellt. Eine kritische Geschichte von Rousseaus Gefühlsleben, eine „moralische Biographie" trifft Rousseaus Werk selbst nicht. Noch weniger der Hinweis, daß Rousseau ohne die Preisfrage gar nicht auf das Thema seines Lebens gekommen wäre. Der verwilderte Knabe und Jüngling Rousseau, der tatsächlich nur durch die Dinge erzogen wurde, war eine lebende Anklage gegen die Gesellschaft, und bei irgendeiner Gelegenheit, ganz gleich, bei welcher, hätte sich der Gegensatz seiner Ursprünglichkeit zur damaligen Gesellschaft in ein dichterisches oder philosophisches Meisterwerk ausgelöst. Das menschliche Tun wird durch die Anlage nicht allein bestimmt, sondern auch durch Ereignisse und fremde Einwirkungen. Das war schon bei Rousseau so, das ist noch jetzt bei Jules Lemaître nicht anders. Ohne gewisse politische Strömungen in Paris hätte Lemaître seine Anklage gegen Rousseau, den er früher glühend verehrte, auch nicht geschrieben.

Was soll demgegenüber der überlegene Ausruf: Ohne Madame Houdetot keine Neue Heloise, ohne das pädagogische Interesse des Kreises der Frau Epinay kein Émile, ohne die beiden Preisfragen keine Rousseauschen Antworten? Als grobe Unterstellung aber mutet es uns an, daß Rousseau auch nach seinen ersten beiden Werken noch geschwiegen hätte, wenn man so vernünftig gewesen wäre, ihm ein einflußreiches Amt zu geben. Man höre Lemaître (ich übersetze ihn hier wortgetreu!): „Wenn Choiseul ihm rechtzeitig (vor dem Emil) Ehren und eine Sinekure ge-

Digitized by Google

geben hätte ... wer weiß, lieber Gott, wer weiß? ... Rousseau hatte seit langem den Ehrgeiz, ‚offiziell', ein Mann von Amt und Rang zu werden ... Jawohl, Choiseul hatte andere Mittel als die Verhaftung, ihn zu vernichten."

Und das ist wenigstens neu in der französischen Kritik, neu auch an Lemaître, einen unbequemen Schriftsteller durch verdächtigende Herabsetzung zu widerlegen.

Neu ist auch der offensichtige und von Lemaître selbst gebeichtete Zweck der Konferenzen.

„Als ich Rousseau zum Gegenstand meiner Vorträge machte, war es durchaus nicht mit dem Gefühl besonderen Wohlwollens für den Genfer Bürger." ... „Ich hatte vielmehr die Absicht, in ihm den Vater einiger der schwersten Irrtümer des 18. und 19. Jahrhunderts nachzuweisen." Das genügt wohl. Lemaître hat also auf sein kritisches Richteramt verzichtet. Rousseau ist ihm Vorwand, um die jetzige französische Regierung zu bekämpfen! Nachdem der Nationalismus, der Antisemitismus und der Klerikalismus politisch unterlegen sind, kämpfen ihre politischen Anhänger mit andern Waffen. Lemaîtres Vorträge zielen über Rousseau hinaus nach seinem Namensvetter Waldeck-Rousseau, nach Combes, Clémenceau, Brisson und Jaurès. Diese vertreten die Erbschaft der großen Revolution, und Lemaître mußte daher beweisen, daß sie durch einen Ausländer, einen Protestanten, einen Vorläufer der verhaßten Freimaurer, einen Irrsinnigen und Betrüger entfacht war. „J'ai touché du doigt les conséquences de certaines idées de Rousseau," – also am eigenen Leibe hat Lemaître die Folgen gewisser Rousseauscher Gedanken erfahren. Das heißt doch klar und deutlich, daß die Regierung, die Lemaîtres politische Freunde bekämpfte und zum Teil verbannte und bestrafte (Déroulède, Habert, Guérin), Ideen Rousseaus verwirklicht. Warum dann nicht lieber die Regierung selber bekämpfen?

Noch wütender als Lemaître kämpft der Philosophie-Professor Pierre Lasserre. Er sieht in ihm politisch den teuflischen Dämon der Revolution, den Inspirator der Jakobiner, moralisch den Verführer zu Perversitäten und moralischem Materialismus und Anarchismus, literarisch den verabscheuungswürdigen Urheber des lächerlichen Romantismus.

Auch mit dem eleganten, feinen Ton der französischen Kritik bricht man plötzlich bei Rousseau. Lemaître hat folgende erbauliche Ausdrücke: Bestie, Idiot, Narr, Elender, Albernheiten; Lasserre übertrumpft ihn mit lyrischer Bestialität, romantischer Fäule, Sumpf, und Charles Maurras,

Digitized by Google

der Vorsitzende der Action française, verflucht ihn mit biblischem Pathos als Halbmenschen, als Faun, der noch vom Schlamm trieft, als Ungeheuer, den die Wüste ausgespien.

Etwas sachlicher sind die übrigen Kritiker vom rechten politischen Flügel: Paul Bourget, der in Rousseau den Fremden, den Unterbrecher altfranzösischer Tradition bekämpft, Maurice Barrès, der Anhänger der alten Aristokratie, und René Doumic, der den Romantizismus mit Lasserre für eine literarische Kinderkrankheit hält.

Theatralisch wie die Anklage setzte die Verteidigung Rousseaus ein. An derselben Stelle, wo Lemaître den großen Erzieher grausam verspottete, im großen Amphitheater der Sorbonne, veranstaltete die Zeitschrift „Le Censeur" eine gewaltige Kundgebung für den Angeklagten. Ernest-Charles feierte Rousseau im Namen der literarischen Kritik, ein Mathematiker von Ruf huldigte ihm im Namen der Wissenschaft, der Senator Périer brachte ihm den Dank der Politiker dar, und ein Student begeisterte sich für ihn im Namen der akademischen Jugend. Eine pathetische Apotheose ward gesungen und die leichtfertige, graziöse Musik des Devin du Village von Rousseau auf einem Klavier aus seiner Zeit vorgetragen. So kämpft man im 20. Jahrhundert für und wider einen Dichterphilosophen, der fast anderhalb Jahrhundert im Grabe ruht!

Das gab nun einen gewaltigen Lärm in der Tagespresse und ein sorgfältiges Abwägen in den literarischen und wissenschaftlichen Zeitschriften. Ganze Stöße von Broschüren und Büchern beschäftigten sich plötzlich mit dem Halbvergessenen, und so bilden jetzt die Schaufenster der großen Pariser Buchhandlungen wahre Rousseau-Ausstellungen mit allen ihren Werken über den Vielumstrittenen.

Und nun geschah das Merkwürdige, daß aus den Klägern allmählich Angeklagte wurden. Alle Spezialforschungen über Rousseau hatten das eine Resultat, daß die berichteten Tatsachen der Bekenntnisse unanfechtbar sind, daß es also mit Rousseaus Unwahrhaftigkeit und Heuchelei nichts war. Die Genfer Rousseau-Gesellschaft zeigte die Genauigkeit der Bekenntnisse, soweit sie Genf berührten, und Édouard Rods „l'affaire Jean-Jacques Rousseau" deckte die heimlichen Fäden der Genfer Rousseau-Verfolgung auf. Seitdem steht fest, daß selbst die Anschuldigungen aus den Bekenntnissen, die man bisher auf Rechnung des Rousseauschen Verfolgungswahns setzte, wirkliche Grundlagen haben. Edouard Rod schrieb sogar ein großes Schauspiel über Rousseau, der „Reformator".

Digitized by Google

Georges Renard und M. Beaulavon überführten Lemaître, daß er die Quellenschriften über den Contrat social einseitig benutzt, und daß er dies Werk überhaupt nicht aus der Zeit heraus verstanden habe. Brédif kam in einer eingehenden psychologischen Studie über den intellektuellen und moralischen Charakter Rousseaus zu Ergebnissen, die diejenigen Lemaîtres stark erschüttern. Er zeigt, welch gewaltige moralische Kraft trotz alledem in Rousseau gesteckt haben müsse, daß er nach seiner Erziehung und seinem Jugendleben nicht schon früh ganz untergegangen sei.

Die Engländerin Frederika Macdonald aber hat Rousseaus Anklagen gegen die „Holbachische Clique" durch genaue Studien bestätigt gefunden. Unter Grimm, Diderot, Holbach und Mme d'Epinay haben danach tatsächlich die teuflischen Pläne bestanden, über die sich Rousseau so bitter beklagt.

Alles in allem, der ganze Rousseaustreit endete mit einer Ehrenrettung Rousseaus, mit dem unwiderleglichen Beweis seiner nicht bloß subjektiven, sondern auch objektiven Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit. Er war im höchsten Sinne des Wortes trotz aller Verirrung und Schwierigkeiten ein „ehrlicher Mensch". Und man ist nach Lessing durchaus nicht verzweifelt wenig, wenn man ehrlich ist.

Uns aber steigt die Frage auf, was die Ankläger Rousseaus wohl gesagt hätten, wenn sie seine gewaltigen Wirkungen auf Deutschland genauer gekannt hätten. Drüben wirkte er ja hauptsächlich nur politisch und literarisch. Die französische Pädagogik aber hat es lange genug versäumt, sich mit seinen Ideen zu befruchten. Die deutsche Pädagogik dagegen wäre der stärkste Entlastungszeuge für den Angeklagten Rousseau gewesen. Nicht nur, daß ihm die Zeit des Philanthropinismus ganz gehört, wie gerade ein Franzose (Pinloche) bewiesen hat; ihm verdanken wir auch eine wichtige Seite Pestalozzis; ihm schulden wir die als „pädagogische Renaissance" bespöttelte oder gepriesene starke Reformbewegung der Gegenwart.

Zur selben Zeit, wo in Paris der Kampf gegen Rousseau tobte, nahmen in Deutschland die Sozialpädagogik und die Persönlichkeitspädagogik Rousseau als klassischen Zeugen für sich in Anspruch.

Und schließlich lehrt der ganze Kampf gegen Rousseau am besten, wie lebendig der Bekämpfte noch ist; denn man ficht nicht gegen Schatten und Wehrlose. Die gewaltige Wucht des Angriffs zeigt nur allzudeutlich, wie stark der Angegriffene eingeschätzt wird.

Und so wird Fr. Gansberg Recht behalten, wenn er im Vorwort

Digitized by Google

seiner Rousseau-Worte („Menschen, seid menschlich!" Leipzig, Voigtländer) sagt: „Rousseau ist noch ein Lebender, er gehört zu Euch, ihr Jungen. Rousseau hat Euch einen Gedankenschatz hinterlassen, der eben deshalb, weil er unbequem, ja anstößig ist, seine unberührte Frische und seinen ursprünglichen Goldglanz sich bewahrt hat. Seine beispiellose Konsequenz des Denkens und seine wundersame, warme und leuchtende Beredsamkeit macht ihn zu Eurem natürlich Vertrauten, wenn Ihr Euch entschlossen habt, das Herkömmliche auf sich beruhen zu lassen und in Treue den eigenen Boden zu bearbeiten!"

Erwähnte Quellen:

F. Gansberg, Menschen seid menschlich. Leipzig, Voigtländer, 1906.
Dr. A. Görland, Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik. Päd. Blätter 1906. Nr. 5 ff.
Jules Lemaître, J.-J. Rousseau. Paris, Calmann-Lévy, 1907.
Pierre Lasserre, Le Romantisme français. Mercure de France 1907.
Frederika Macdonals, J.-J. Rousseau. A new study. London 1906.
Brédif, Du caractère intellectuel et moral de J.-J. Rousseau. Paris, Hachette, 1906.

Aufsätze in folgenden Blättern:

Revue du Mois (juin 1907) von Parodi.
Grande revue (10 avril 1907) von Georges Renard.
Revue de Paris (15 avril 1907) von Beaulavon.
Revue des Deux-Mondes (15 avril 1907) von Doumic.

Musterstück oder ursprüngliches Leben im ersten Aufsatzunterricht?!

Von H. Hanft.

Wie ist man dazu gekommen, sogenannte „Musterstücke" als Grundlage für den ersten Aufsatzunterricht zu wählen?!

Diese Tatsache läßt sich erklären aus dem Unterrichtsbetrieb der alten Schule. Man will Leistungen sehn; nicht dann, wenn sie natürlicherweise möglich sind, sondern gleich von Anfang an.

Im Zeichnen wurde es genau so gemacht. Da soll der Anfänger eine korrekte Zeichnung liefern; mit allen nur erdenklichen Mitteln — nicht immer den saubersten — sucht man diese naturwidrige Korrektheit zu erreichen. Der Erfolg besteht darin, daß dem Kinde der Unterricht verekelt wird.

Ein Unterrichtsfach gibts, in dem man der Natur freien Lauf lassen mußte; es ist das Singen.

Digitized by Google

Kein Mensch verlangt vom Anfänger „Gesang der Gebildeten". Im Aufsatz soll das neunjährige Bürschchen die „Sprache des Gebildeten" gebrauchen, soll säuberlich hochdeutsch sich ausdrücken, die Sätze in entsprechende Verbindung bringen und was dergleichen Forderungen mehr sind.

Sie haben alle eine mehr oder weniger große Berechtigung; aber stellt sie nur nicht an den Anfänger. Was haben hier Ehrsucht und Paradeliebe und Revisorentüchtigkeit gesündigt! Denke nur jeder an seine Aufsätze zurück, die er als Kind und späterhin gefertigt hat; große Freude wird dieses Zurückversetzen nicht hervorrufen.

Da kamen sie angestürmt, alle die Feinde des Musteraufsatzes: Dialekt und Altersmundart und Orthographie und schlechte Schrift und wie sie heißen mögen.

Da wurde getadelt und geprügelt, Aufsätze eingepaukt, an die Tafel geschrieben; alles, um das Kind aus seiner Welt mit gewaltigem Stoß ein Jahrzehnt weiter zu werfen.

In dieser Not kam ein genialer Kopf auf die Musterstücke. Hier ist alles, was verlangt wird, „klassischer Ausdruck", „edle Form", „sinngemäße Verbindung" usw.

Klingt alles sehr schön.

Freilich versteht das Kind meist wenig davon, schadet nichts — jetzt wird „besprochen" und „erklärt" und „zusammengefaßt". Und wenn das alles vorbei ist, gehts Aufsatzschreiben an; da zeigt sich nun — — nun, wers beste Gedächtnis hat. Der schreibt den besten Aufsatz.

„Mein Kind hat keinen guten Merks!" sagt der Mann aus dem Volke und charakterisiert damit so treffend das ein und alles der auch heute noch viel zu viel Gedächtniskult treibenden Schularbeit.

Diese Darstellung ist in dicken Farben aufgetragen. Aber tut alle pädagogischen Raffiniertheiten dazu: das Prinzip bleibt dasselbe.

Das Kind soll sich in eine andre Welt versetzen, kann das nicht und rettet sich dürftige Brocken durchs mechanische Gedächtnis.

So entstehen die schematischen Aufsätze, dem Lehrer zur Pein. Nur so stilistisch gebildete Leute lassen die ungemein lächerlich wirkenden Entschuldigungszettel aufs Lehrerpult legen, dies Gemisch von hochdeutscher Phrase und ursprünglicher Ausdrucksweise.

Fragen wir uns darum:

Wie kommts, daß der an Musterstücke angeschlossene Aufsatzunterricht solche Mängel zeigt?!

Digitized by Google

Ein gut Teil Schuld liegt, wie schon gezeigt wurde, in der alten Auffassung des Schulunterrichts.

Alle andern Mängel sind im Musterstück selbst begründet.

Wer sich einen ungetrübten Blick für alles Kindliche bewahrt hat, der wird Musterstücke stets recht kritisch betrachten.

Zunächst kommt doch fürs Kind in Betracht das frische Leben, in dem es steht. Gewiß brauchen wir Erzählungen, die alles das darstellen, was das Kind in der Umgebung selten, oft gar nicht erlebt: Sittliches, Ästhetisches, Humorvolles, Geschichtliches usw.

Ob man über solche oft bis ins Intimste gehenden Stoffe aber Aufsätze schreiben muß?

Ob man die Kinderhand hineintappen läßt ins poetische Gewebe des Kunstwerks?

Doch gewiß nicht.

Und stellen die Erzählungen Szenen aus dem täglichen Leben dar: warum in aller Welt denn diesen gewaltigen Umweg?!

Durchs Lesebuch zur Wirklichkeit.

Das klingt ja wie aus längst verrauschten Jahrhunderten.

Ein schwieriger Umweg!

Wer sich Mühe gibt, Erzählungen des Lesebuchs dem Kind nahe zu bringen und alle Schwierigkeiten bedenkt, der läßt seine Anfänger keinen Aufsatz darüber machen.

Die starre Erzählung des Buches soll Leben bekommen: das verlangt wichtige psychische Tätigkeiten von der Kindesseele.

Die ablaufenden Schriftbilder und Wortklänge reproduzieren die mit ihnen in Komplexion befindlichen Vorstellungen. Oft tritt aber keine Reproduktion ein; der Wortklang verhallt leer in die Luft, denn mit ihm ist keine Vorstellung verbunden.

Wie oft dies der Fall ist, kommt manchem Lehrer gar nicht zu Bewußtsein.

Daß unsre Lesestücke zum größten Teil das Kind und seine Sprache unberücksichtigt lassen, ist Tatsache. Nun noch eine Gegend mit stark von der Schriftsprache abweichendem Dialekt: dann gibts ein lustges Wortgeprassel.

Eingehende Untersuchungen dieser erwähnten Tatsachen wären sehr wohl am Platze.

Nehmen wir den günstigsten Fall; der dem Kinde fremde Ausdruck bezeichne eine ihm bekannte Sache. Was nützt es, wenn der Lehrer auf den geläufigen Ausdruck zurückgreift und den Umtausch vornimmt.

Digitized by Google

Der Gefühlszusatz des bekannten Ausdrucks geht doch nicht ohne weiteres auf die fremde Bezeichnung über; der größte Teil der Kinder hat das Wort am nächsten Tag schon vergessen.

Sollte ein Sprachenunkundiger einen Aufsatz lesen, der auf jeder Zeile mit unverständlichen Fremdwörtern gespickt ist. In die Ecke würde er das Opus werfen.

Und das Kind?

Nun kommt bei den meisten Lesestücken noch hinzu der Mangel an Kleinmalerei.

Eine ganze Situation wird mit ein paar dürren Worten vorgeführt.

Die betreffenden Ausdrücke mögen dem Erwachsnen, der viel Erlebnisse damit verknüpft, alles sagen, dem Kinde der Mittelstufe sagen sie meist gar nichts.

Sollen nun durch solch ein „Musterstück" Gefühle angeregt werden?

Sollen diese Gefühle zur Stimmung zusammenwachsen können?

Aus der Stimmung heraus kann doch erst der Fortschritt stattfinden zum logischen Denken, zum sittlichen und ästhetischen Empfinden, zur bewußten Darstellung.

Dazu fehlen ja aber alle Grundlagen.

Solange die Musterstücke dem Kinde nicht besser angepaßt sind, wollen wir im ersten Aufsatzunterricht gern auf sie verzichten.

Beantworten wir uns aus diesem Grunde die dritte Hauptfrage:

Welche Bedeutung hat für den ersten Aufsatzunterricht das ursprüngliche Leben?!

Die Forderung, das Leben, die Umwelt des Kindes im Aufsatzunterricht zu berücksichtigen, wird von der „neuen Schule" gestellt. „Arbeitsschule" nennt sie sich auch.

An Stelle des Reproduzierens die persönliche Produktion!

Jede, auch die armseligste Leistung ist Arbeit und als solche zu achten!

Das sind einige Forderungen der neuen Schule.

Weisen wir also dem Kinde ein Arbeitsfeld an, das es bis in alle Einzelheiten kennt, so wird auch der schwächste Schüler zur Produktion kommen.

Dieses Gebiet haben wir im täglichen Leben. Da findet sich vor allen Dingen Handlung; die kann der Anfänger am ehesten darstellen. Da sind die gefühlsbetonten Ausdrücke; mit leichter Mühe wird sich also eine schaffenskräftige Stimmung erzeugen lassen.

Digitized by Google

Alle, die jetzt schon Einwände in Fülle vorrätig haben, die mögen sich stets folgendes vor Augen halten.

Auf diesen psychischen Tatsachen fußt der hier vertretne Unterricht.

Das Kind ist in der Entwicklung begriffen, macht täglich, oft stündlich neue Erlebnisse, gewinnt neue Ausdrücke; das Leben im Hause und in der Schule sorgt dafür, daß kein Stillstand eintritt. Unter normalen Verhältnissen schreitet die psychische Entwicklung von Stufe zu Stufe und „macht keine Sprünge".

Wer wird nun so vermessen sein und das in einer Aufsatzstunde erreichen wollen, was die Natur in Monaten, Jahren vollbringt?!

Vom psychologischen Standpunkt aus müssen wir uns sagen: Ist das Kind im dritten Schuljahr, so hat es seine bestimmte Ausdrucksweise, die muß aber naturnotwendig so ausfallen, allen Revisoren zum Trotz.

Und ist es in diesem Alter nicht psychologisch begreiflich, wenn das Kind die Sätze in fast gar keine logische Verbindung bringt, wenigstens dies nicht durch die entsprechenden Bindewörter ausdrückt!

Mit neun Jahren ist man eben im logischen Denken noch nicht so weit. Da erlebt das Kind alles im Nacheinander, führt sogar das Nebeneinander in die Zeitreihe über. Seine beiden Bindewörter sind dementsprechend „und" oder „da".

Es sind die Verknüpfungswörter des Märchens. Was uns da anheimelt, wird uns hier nicht abstoßen, zumal es sich nur um ein bestimmtes Stadium handelt.

Ein ganz typisches Beispiel für die Anreihung der Sätze durch „da" bietet folgende Niederschrift, die von einem Schüler des zweiten Schuljahres angefertigt wurde.

„Ich bin in den Teich gefallen."
(Überschrift.)

Da wollte ich den Schlittschuhschlüssel holen, da trat ich auf das schwache Eis, da fiel ich mit den zwei Beinen nein, da ging es bis an den Hals und da hat mich Schuster rausgezogen und da bin ich zu Hause gegangen."

Durch entsprechende Hinweise beeinflußt, ließen meine Kinder schon nach einem halben Jahre diese beiden anreihenden Bindewörter weg, oder vermieden die häufige Wiederkehr.

Folgende Arbeit zeigt deutlich den Fortschritt:

„Wir haben eine Karte."
(Überschrift.)

Digitized by Google

Da ist der Rupprich (Ruprecht) auf der Karte. Einen Sack hat er auf dem Rücken. An der Schürze hat er Pferde und Puppen und Kasten. Da sind Tiere und Häuser drin. Und in der Hand hat er einen Pferdestall."

Kann der Lehrer im übrigen Unterricht bei seinen Erzählungen ein neues Bindewort verwenden, so bringen die Kinder bei ähnlichen Situationen das betreffende Wort ganz von selbst. Das mag mehr helfen, als lange Betrachtungen.

Das Kind ist reich an Erlebnissen aus seiner Welt; doch scheints dem Lehrer oft schwer, so ein Erlebnis hervorzulocken.

Hier kann nur eins helfen: ein inniger Kontakt zwischen Lehrer und Schüler. Kann der sich zurückversetzen wies als Junge war, dann durchlebt er mit seinen Kindern seine Knabenzeit aufs neue. Da kommt ihm z. B. zum Bewußtsein, durch welch merkwürdige Interessen so ein Kind geleitet wird. Alles setzt es in Beziehung zu sich. Sagt das ehrsame Lesebuch z. B. „die Biene zerfällt in drei Teile," so drückte dies einer meiner Schüler aus: „Die Biene kann man zweimal zerrupfen." Ich konnte ihm diese roh scheinende Ausdrucksweise nicht verargen, hab ich doch selbst als Junge die Bienen säuberlich zerlegt und auf Honig untersucht.

Geht man den kindlichen Interessen nach, so findet man unzählige Themen zu Aufsätzen aus dem Leben.

Fährt ein Automobil rasselnd die Dorfstraße entlang.

„Oh! wie das saust!" sagt ein Kind. Weitere Bemerkungen folgen. Sofort kann das Aufsatzschreiben beginnen.

Thema: Wenn ein Automobil kommt.

Dieser Satz leitet in unzählige Möglichkeiten über; jedes Kind weiß ein paar Sätze anzureihen.

So kann man sich darauf verlassen, daß bei fünfzig verschiedenen Kindern auch fünfzig verschiedene Ausschnitte aus dem Leben entstehen. Die so viel verlästerte Aufsatzkorrektur wird interessant. Nicht nur wegen der Fülle von Abwechselung, auch psychologische Aufschlüsse geben so ein paar Sätzchen.

Wie aber mögen diese Aufsätze in orthographischer Beziehung aussehen? fragt der Leser.

Hier kann man nun verschiedne Wege gehen. Zunächst muß man bedenken, daß unsre Orthographie fürs Kind ein Labyrinth ist.

Da ist auf lange Zeit der Lehrer eben Führer; Selbständigkeit tritt sehr spät ein. Also vorbeugen!

Digitized by Google

Es wird ohne weiteres einleuchten, daß bei einer solchen Menge von verschiedenartigem Stoff an sogenannte Vorbereitungsdiktate nicht gedacht werden kann. Das hieße auch sofort der freien Produktion Hemmschuhe anlegen.

Aber in dieser Beziehung tritt uns beim freien Aufsatz ein wertvolles Moment zur Seite.

Das Kind stellt etwas dar, mit dem sein ganzes Sein lebendig verknüpft ist; es will gestalten, ihm fehlt die Form. Da gibts Fragen an den Lehrer ohne Ende schon beim Aufschreiben. Man kann sich Wörter nennen lassen und sie anschreiben; eifrig werden die Fehler beseitigt, steckt doch hinter jedem Wortbild interessantes Leben. Und will man sich noch die Mühe nehmen und die Arbeiten vor dem Einschreiben einzeln durchsehen, so ist das ein wertvolles Vorbeugungsmittel.

Gesichtspunkt für alles Korrigieren muß freilich stets sein der jeweilige Entwicklungsstandpunkt der Kinder.

Hat der Schüler einen dialektischen Ausdruck gebraucht und kennt den hochdeutschen überhaupt nicht, dann laß ihn doch ruhig stehen.

Hat die Klasse noch keine Ahnung vom Kommasetzen, begnüg dich doch mit Punkten. Sind sie im Abteilen noch nicht geübt, laß doch schreiben, soviel auf die Zeile geht. Das ewige Korrigieren ist Sisyphusarbeit und verleidet dem Kind die Freude am Gestalten.

Wer den angedeuteten Gedanken näher treten will, der kann sich Rat holen bei einem, der den Kontakt mit seiner Klasse gefunden hat; es ist Heinrich Scharrelmann in Bremen.

Er hat ein Büchlein geschrieben, in dem 800 Aufsatzthemen aus dem täglichen Leben zusammengestellt sind; eine Anzahl ist auch ausgeführt.

Diese Schrift zeigt auch, welche Macht im Thema des Aufsatzes liegt und wie dieser Schlüssel zum Kindesgeiste am besten geformt wird und anderes mehr.

Eins aber möge jeder Leser dieses Büchleins (Im Rahmen des Alltags, Verlag A. Janßen in Hamburg) bedenken:

Für seine Schule sind die Themen nicht zugeschnitten, und das ist eben ihr Vorzug. Das Persönliche verträgt keine Schablone.

Scharrelmann will dir zeigen: So wie ichs in Bremen angefangen habe, so mußt du in deinem Orte beginnen!

Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich zum Schluß noch einmal bemerken, daß alle diese Ausführungen nur auf den ersten Aufsatzunterricht bezug haben. Sind logisches Denken, Phantasie usw. entwickelt, so mag man ruhig die üblichen Stilgattungen durchgehen.

Digitized by Google

Kinder, die wie oben gezeigt, zum schriftlichen Gedankenausdruck angeregt sind, werden schon erkennen lassen, was geeignet und was zu verwerfen ist.

Jedenfalls kann man auf die angedeutete Weise mit an der Erziehung zum echt deutschen Wesen arbeiten und der Phrasenhaftigkeit und Hohlheit entgegenwirken.

Die Knabenhandarbeit im Dienste der intellektuellen Disziplinen der heutigen Volksschule.

Von Max Julius Langguth.

Schon einem kühlen Vergleicher wird die Verschiedenheit der pädagogischen Maßnahmen unserer heutigen Volksschule gegenüber dem Knaben und dem Mädchen, die ungerechtfertigte Bevorzugung des letzteren, das sich auf manuellem Gebiete nicht nur einseitig in den beiden Dimensionen der Fläche, sondern auch im Körperlichen betätigen darf, auffallen, und der mitten im Getriebe stehende Praktiker muß geradezu bedauern, daß die Knabenhandarbeit höchstens in den Großstädten einer lockeren, wenn auch nützlichen Gefolgschaft der Volksschule in Form der Knabenhorte für würdig geachtet wird. Anderseits aber darf man auch nicht die Schwierigkeiten übersehen, die sich der unverzüglichen Einführung selbständiger Knabenhandarbeit in unsern heutigen Schulorganismus und die Räume älterer Schulgebäude entgegenstellen. Darum strebte ich nach einem Mittelweg, der zugleich vorbereitend, klärend und auf Fernstehende wie Abgeneigte lockend wirken sollte. Diesen Mittelweg glaube ich deshalb als den rechten bezeichnen zu dürfen, da er die Knabenhandarbeit in den Dienst hierzu geeigneter intellektueller Disziplinen der Volksschule stellt. Gewiß ist der Gedanke, wie der Weg nicht ganz neu, besonders wenn wir an den Geometrie-, Zeichen- und Anschauungsunterricht mancher Schulen denken. Aber einmal finde ich diesen Mittelweg höchst selten begangen und dann meine ich, den Umfang des Dienens erweitern und eine möglichst vielseitige, innere Verknüpfung und Vertiefung im zeitlichen Neben- und Nacheinander der Schultätigkeiten erstreben zu müssen. Ich zog darum die Knabenhandarbeit in den Dienst der Geographie, besonders aber in den der Physik, bewertete sie im Deutschunterricht, vor allem im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck und suchte endlich das Zeichnen zu Dienstleistungen bei den Knabenhandarbeiten heranzuziehen. Im folgenden gedenke ich, dem freundlichen Leser einen

Digitized by Google

auf diesen Mittelweg bezüglichen Ausschnitt schlichten Schullebens, das Ergebnis mehrjährigen Probierens und Erfahrens von Lehrer und Schüler zu geneigter Beachtung vorzulegen.

Jede Ostern vermag ich einige Gruppen nach Hunderten zählender Knabenhandarbeiten in einem Raume der 5. Bürgerschule zu Leipzig auszustellen, und diese Ausstellung zeigt einmal die Vielseitigkeit solcher Knabenhandarbeiten, zum andern verdeutlicht sie ihre Entwicklung und Entstehung und zum dritten gibt sie unverhohlen den Eifer und die Freude unserer Knaben an diesen, ihnen meist ungewohnten Arbeiten kund. Zunächst zu den dem Physikunterricht dienenden Arbeiten!

Die Fundgrube des Arbeitsmateriales ist die Schatzkammer des Knaben: der Spielwinkel, die Hosentasche. Alle die Rädchen und Rollen, die Drähte und Faden, die Nägel und Schrauben, die Brettchen und Blechstücke, die Knöpfe und Kugeln, das Tausenderlei der zusammengetragenen Schätze benutzen wir. Einst fühlte nur der Knabe ihren Wert. Sieht er aber, wie das Rad eines Rollwägleins zur Welle des Pakethalters sich fügt, Gegenstände, die zu verschiedenen Zeiten zufällig an verschiedenen Orten gefunden, zueinander in enge, zweckvolle und zweckdienliche Beziehungen treten, das zufällige Nebeneinander zum zweckmäßigen Ineinander wird, da erkennt auch der Knabe den Wert der Gegenstände und lernt auch scheinbar nutzlose oder geringwertige Gegenstände schätzen, lernt das Unverbundene zum Ganzen, Einheitlichen, Zweckmäßigen zusammenfügen und -schließen, lernt die Dinge an ihren, nach Gestalt und Wesen ihnen zukommenden Platz stellen; der Knabe stellt an, wird anstellig. Er verteilt die Kräfte, die Gegenstände unter Messen und Schätzen, lernt schätzen, messen, prüfen; er sucht und versucht. Und fand einst der Knabe das Baumaterial, so sucht er es jetzt. Bemerkt er einen Gegenstand, ein Rädchen, einen Nagel, eine Schraube, ein Eisenstück, so beurteilt er auch sofort den Wert des Fundgegenstandes, den Grad und die Art seiner Brauchbarkeit für seine Zwecke, seine Pläne und Arbeiten; er erwirbt sich den praktischen Blick, den er im Leben so notwendig braucht: das praktische Urteil. Nur in den seltensten Fällen wird der Knabe sich Baumaterial kaufen müssen, etwa Kupferdraht zum Bau elektrischer Apparate. Aber auch diese Ausgaben lassen sich vermeiden, wenn man vom Apparat zum Modell übergeht. Ein Beispiel! Zur Darstellung einer elektrischen Klingel würde der Knabe außer der Glocke sich mindestens Kupferdraht und Klemmschrauben kaufen müssen. Schreiten wir aber zum Modell, so beginnt auf gesäubertem, mit Sandpapier abgeriebenem Zigarrenkistenbrettchen

Digitized by Google

der elektriſche Strom ſeinen Lauf in einer Reißzwecke, der Vertreterin einer Klemmſchraube, er läuft weiter durch einen grün gefärbten Faden, der ſich in bekannter Weiſe um einen hufeiſenförmig gebogenen alten Nagel, den Elektromagnet, wiederholt ſchlingt und der dann, geführt und befeſtigt durch Reißzwecken, in einem auf das Brett geleimten Kork endet; in dieſen ſteckte der Knabe als Anker und Hammer an einem federnden Draht einen ſchwarzlackierten Nagel mit meſſingernen Kopf. Statt an eine Glocke, ſchlägt der Hammer an den Deckel einer Immalinſchachtel und ſucht durch einen zweiten um ihn gewundenen Draht mit freiem Ende nach rückwärts Fühlung mit einer Schraube, der angeblichen Regulierſchraube, von der wieder ein grüner Faden als Kupferdraht nach einer Reißzwecke läuft und in ihr ein Verlaſſen der Klingel vorgibt. So das Modell! — Auch bei dem Bau der noch zu behandelnden Schülerreliefs kam es mir darauf an, keine oder faſt keine Geldausgaben zu verurſachen.

Wie entſtehen nun aus dieſem Material die Apparate? Daß ſie im Haus geſchaffen werden, brauche ich wohl nicht beſonders hervorzuheben. Die Schule regt nur an und die Anregungen ſind, da ſich die Handarbeiten hier in einem dienenden Verhältnis zu den intellektuellen Fächern befinden, natürlich ſeltener praktiſcher, als vielmehr theoretiſcher Natur. Zunächſt ſtellt der Apparat, mit dem experimentiert ward, das Vorbild dar, dem nachzuſchaffen iſt. Er verkörpert meiſt die Aufgabe in ihrer Geſamtheit, die aber mit Schülerkönnen, Schülerwerkzeug und Schülermaterial in ihrer Totalität nicht zu löſen iſt. Unterſtützend treten daher Teilaufgaben hinzu, mit denen der Schüler je nach verfügbarem Material und nach Findigkeit mehr oder weniger geſchickt fertig wird.

Zwei Beiſpiele dürften klärend wirken. Wir kommen von der Schwerkraft der Erde her und wollen uns nunmehr einen Apparat, ein Werkzeug herſtellen, mit dem wir die Übereinſtimmung, beziehentlich die Abweichung von der Richtung, in der jene Kraft wirkt, beurteilen können; wir finden auf unſerm Erfinderweg, daß der Lotfaden dünn und ſchlaff, der Lotkörper aber, um zweckdienlich zu ſein, ſchwer, ſchlank walzenförmig, am Ende zugeſpitzt und in der Verlängerung ſeiner Längsachſe aufgehängt ſein muß. Das ſind die Teilaufgaben, die geſtellt werden. Wie löſt ſie der Schüler? Ein Knabe wählt aus ſeinen Reichtümern einen Schlegel, deſſen Kopf im menſchlichen Dienſte breit geſchlagen ward. An ihm findet er bereits einige Teilaufgaben, ſoweit ſie Form und Schwere betreffen, gelöſt; das Aufhängen des Lotkörpers bereitet ihm einige Schwierigkeiten. Wie findet er ſich mit ihnen ab? Unter dem breit-

Digitized by Google

geschlagenen Kopf legt er um den Schlegel einen kräftigen Bindfaden und benutzt ihn dann als Angriffspunkt der Henkelenden, die vom Lotfaden ausgehen. Ein zweiter Knabe benutzt ein vierkantiges Stück Eisen als Lotkörper; das Öhr, das er in ihm bereits vorfand, erleichterte ihm das Aufhängen; ihm blieb nur übrig, das Eisenstück an seinem Ende zu einer Spitze auszufeilen. Ein dritter Knabe will auch gern ein Lot schaffen; ihm bescherte aber ein widrig' Geschick nur einen „dünnen, schlaffen" Lotfaden. Da ist guter Rat teuer! Einzeln bemüht er sich, die abstrakten Eigenschaften des Lotkörpers, die ich oben erwähnte, mit wahrnehmbarer Sinnlichkeit zu bekleiden. Er schafft einen geometrischen Körper aus Papier mit den gedachten Eigenschaften und verwandelt seine angeborene Leichtigkeit durch einen eingelegten Fremdkörper in die geforderte Schwere. — Das Lot wird in der Setzwage zur Feststellung der horizontalen Richtung verwendet. Das Exemplar, das der Anschauung diente, bestand aus einem starken Stück Holz; in der Mitte der Basis hatte der Schöpfer dieser Setzwage nur soviel aus dem Holz herausgeschnitten, daß die Kugel, die den Lotkörper bildete, gerade hineinpaßte. Die Folge war, daß die Setzwage kleine Abweichungen von der wagerechten Richtung gar nicht anzeigte. Diesen Fehler erkannte einer meiner Schüler sofort, ohne auf ihn aufmerksam gemacht worden zu sein und vermied ihn an seinem Apparat, indem er einen weiten Halbkreis an der Mitte der Grundlinie ausschnitt und so dem zugespitzten, vierkantigen Lotkörper aus Blei den nötigen Spielraum verschaffte. Die Schwäche des verwendeten Zigarrenkistenholzbrettchens begleitete eine gewisse, fatale Standlosigkeit, und diese überwand der Arbeiter durch zwei gleichstarke, unter die Basis genagelte Holzklötzchen in Querstellung. Übrigens ist der Bau der Setzwage die erste Gelegenheit, bei der der Lehrer von den unbeaufsichtigt zu Hause angefertigten Arbeiten auch Sauberkeit und Exaktheit verlangen kann.

Im zweiten Beispiel handelt es sich um das Stangenpendel. Aus den an ihm beobachteten Gesetzen heraus erkennen wir die Eigenschaften, die ein Stangenpendel haben muß, einmal um die Reibung im Aufhängepunkt möglichst zu verringern, dann um dem Luftwiderstand beim Schwingen zu begegnen, und endlich müssen wir Vorkehrungen zur Verlängerung, beziehentlich Verkürzung der Pendellänge treffen. Das sind zugleich die Ratschläge, die der Lehrer im Unterricht seinen Jungen für ihre häuslichen Handarbeiten mit auf den Weg gibt. Interessant war mir nun, wie ein Schüler auf den Erfahrungen des anderen aufbaute, wie er die Fehler seines Vorarbeiters zu vermeiden oder doch wenigstens

Digitized by Google

in ihrer Wirksamkeit abzuschwächen suchte. Gemeinsam hängten die Schüler das Pendel an dem Ende des wagerechten Balkens eines selbstgeschaffenen Galgens auf. Wie fanden sich die Knaben mit der Reibung im Aufhängepunkte ab? Einige durchbohrten die schwache, hölzerne Pendelstange je nach der Spaltbarkeit des Holzes mit einem glatten Nagel oder einer Stecknadel und trieben diese in das Galgenende. Einem anderen Knaben war, wie die Benutzung des Apparates vor den Augen der gesamten Klasse bei der Ablieferung der Arbeit an den Lehrer ergab, die Reibung zu stark; er erweiterte darum das Loch mit einem Stichel oder stärkeren Nagel und ermöglichte so dem Pendel eine leichtere und darum länger andauernde Bewegung um die dünne Nadel, den schwächeren Nagel. Dieses Ausbohren war einem dritten vielleicht wegen allzu starker Neigung des Holzes zum Spalten nicht gelungen; er setzte darum einen schwachen Stahlstreifen, ein Stück Korsettstab als Pendelstange ein und verminderte zugleich durch Wechsel im Material die Reibung. Die Stange eines anderen Knaben bestand aus Draht; er bog das Ende um und ließ es so um den glatten Stift, die blanke Nadel spielen. Ein fünfter Knabe läßt die Drahtstange in zwei auswärtsgebogenen, gerundeten Haken enden und hängt sie in einer Zwirnschleife auf. Bei einem sechsten endet der wagerechte Balken des Galgens in einem Haken; der bildet umgebogen eine Öse, in der sich dann das hakenartige Ende der Pendelstange aus Draht bewegt. Ein siebenter hat wohl einen Holzstab als Pendelstange verwendet, fühlt nunmehr erst die Schwierigkeit, mit ihr und an ihr die Reibung siegreich zu bekämpfen, geht aber nicht rückwärts; was geschaffen ist, wird benutzt; er senkt darum in ihr Ende eine hakenförmig gebogene Stecknadel, die in einem vom Galgen abwärts gerichteten Drahtbogen schwingt. — Wohl erfuhren die Kinder im Unterricht, daß die Reibung zu vermindern war; das Wie blieb ihrer Erfindungsgabe und ihren Mitteln überlassen. Die Pendelscheibe ward entweder aus Pappe oder besser aus Zigarrenkistenholz geschnitten. Den Luftwiderstand suchte man durch Abfeilen des Randes zu überwinden. — Endlich hatten sich die Knaben selbständig mit der Frage abzufinden: Wie vergrößere oder verkürze ich die Pendellänge. Die Ungeschickten ließen die Frage unberührt, die Gewandteren schoben die Pendelstange durch eine oder zwei Drahtschlingen, durch Blech- oder Holzhülsen.

Die angeführten Beispiele lassen den Wert dieser Handarbeiten im Dienste der Physik deutlich genug erkennen. Die Kinder erleben die Gesetze beim Bau der Modelle und Apparate; sie erfahren die Naturkräfte; sie fühlen die Reibung. Sie lernen die Wirksamkeit der Formen

Digitized by Google

(etwa bei der Winde, auf die ich sogleich zu sprechen kommen werde) und der Stoffe kennen. Die Handarbeiten decken ferner dem Schaffenden die Unklarheiten auf, mahnen und veranlassen, ja zwingen zu ihrer Beseitigung; sie zeigen ihm die Lücken in seinen Kenntnissen und dringen auf deren Ausfüllung. Diese Handarbeiten wirken ferner als häusliche Wiederholungen des in der Schule Gehörten und Geschauten, aber als Wiederholungen ganz anderer Art, als es das Überfliegen des Lernstoffes mit dem äußeren oder inneren Auge ist. Sie veranlassen eine gründliche und allseitige Durchdringung des Gehörten oder Gelesenen. Durch sie prägen sich die Gesetze und deren Erscheinungsformen tief, fast unvergeßlich wie alles Erlebte dem Gedächtnisse des Kindes ein. Und was der Lehrer bei der Verwendung der Knabenhandarbeit im Dienste der Physik an Zeit etwa einbüßen sollte, das gewinnt er doppelt und dreifach wieder bei den verkürzten Wiederholungen des gebotenen Stoffes. Sichern und festigen so diese Handarbeiten den behandelten Lehrstoff, so bereiten sie auch den kommenden vor und erleichtern seine verstandesmäßige Aufnahme durch das Kind. Indem sie zu gründlicher, selbstständiger, denkender Beobachtung und zu rechter Bewertung und Beachtung selbst unscheinbarer Einzelheiten erziehen, stärken sie die Vorstellungskraft des Kindes und befähigen es, aus veränderten Bedingungen die veränderte Gestalt der Wirkungen selbständig zu erkennen und zu bezeichnen. Eine Beobachtung! Zur Behandlung stand die Schnur ohne Ende. Absichtlich brachte ich kein Anschauungsmittel vor die Augen der Kinder, zeichnete auch nicht. Die Phantasie gestaltete. Um zwei Räder oder Wellen legen wir die Schnur ohne Ende zuerst in gleicher Richtung, dann kreuzen wir sie. Über 50 Prozent der Klasse erkannten, daß die verschiedene Führung der Schnur eine verschiedene Bewegungsrichtung einschließt, und gaben genau diese Richtung und ihre Änderung an, bauten darnach ihren Apparat ohne irgend weitere Anregungen und verwendeten in der Folge an anderen Apparaten bei anderen Gelegenheiten dies Mittel zur Änderung der Kraftrichtung richtig und selbständig.

So etwa gestalten sich die Anleitungen und Unterstützungen, die ich meinen Jungen bei der Ausführung selbständiger, freiwilliger Handarbeiten im Dienste der Physik angedeihen lassen kann. Füge ich noch hinzu, daß bei ihrer Ablieferung in der Pause, vor dem Unterricht ein kurzes Wort der Kritik, ein knapp gehaltener Rat für die Zukunft erteilt wird, so habe ich alle Maßnahmen vorgeführt, die unser heutiger Schulorganismus erlaubt.

Ehe ich das Gebiet der Physik verlasse, noch ein kurzes Wort über

Digitized by

das Schülerexperimentieren, das wir so gern haben möchten, dem aber Zeit, Geld, Stoff, Schülerzahl hemmend entgegentreten. Hier, bei diesen Arbeiten, haben die Schüler Gelegenheit zum Experimentieren; zwar ist es kein exaktes, es ist ein überaus beschränktes und vollzieht sich ohne Aufsicht und Leitung des Lehrers; aber ein Punkt muß doch hervorgehoben werden: Was die Knaben geschaffen haben, wenden sie auch an.

Die Handarbeiten habe ich nun auch dem Deutschunterricht, dem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck dienstbar gemacht. Welche Form nahm das Dienen hier an? Ein Beispiel verdeutliche! In der Physikstunde sprachen wir von Winde und Kurbel. Die Schüler fertigten dann eine Reihe von Modellen an, die den Gang, den der Unterricht nahm, zeigten. Nr. 1 besteht aus zwei Stempeln, lotrecht auf ein Brettchen als Erdboden genagelt. Über beide ist ein mit dem Messer gerundetes und geglättetes Stück Holz befestigt, über das lose ein Zwirnsfaden, an einem Ende durch eine Last beschwert, gelegt ist. Nr. 2 zeigt die Führung des Zugseiles durch eine Rinne, die man in das Querholz eingekerbt hat, nachdem man an Nr. 1 erkannt hat, daß das Seil bei seiner Benutzung am Querbalken bald nach rechts, bald nach links rutschte. In Nr. 2 spürt man die starke Reibung und die zerstörende Wirkung der Kerbe gegenüber dem Seile; beim Ziehen am Faden merkt man das Bestreben des Querpfostens, von seinem Lager oder doch mindestens in seinem Lager sich zu wälzen. Dieser natürlichen Kundgebung folgt man in Nr. 3, indem man dem Querholz die exakte Form einer Walze gibt, in ihre Enden Drahtstiftchen schlägt und diese „Welle" in zwei Drahtösen, in das Ende der Stempel geschlagen, spielen läßt. So hat man wohl die Reibung möglichst überwunden, aber noch keine Krafterſparnis erzielt; überdies entgleitet der Faden und damit die aufsteigende Last leicht unsern Händen. Darum schlagen wir in Nr. 4 ein Drahtstiftchen in die Welle und binden das Ende des Fadens darum. Diese Maßnahme verlangt aber eine Änderung in der Vorkehrung zur Bewegung der Welle; man kann ja, da das Seil nicht mehr über die Welle gleitet, es durch diese nicht bewegen. Wir stecken darum an das etwas hervorstehende eine Ende des Wellzapfens eine Holzscheibe, die ein Rad darstellt und setzen mit unsern Händen dies Rad und damit Welle, Seil und Last in Bewegung. Wir spüren, wir fühlen die durch die Benutzung des Rades mit einem die Welle übertreffenden Durchmesser sich ergebende Krafterſparnis und suchen dem Nachteil von Nr. 4, der in dem leichten Entgleiten des runden Rades aus unsern Händen besteht, dadurch in Nr. 5 zu begegnen, daß wir 4 Speichen an die Stelle des Rades setzen.

Digitized by Google

Wie Ihre Kompaktkamera zum Kunden zu kommen, ist auch Ihre Spiegelreflexkamera nicht vollständig. Sie benötigt noch ein Objektiv, damit sie Bilder machen kann. Ohne Objektiv ist sie nur ein lichtdichter Kasten. Sie kann nicht einmal Licht messen, weil sie keines hereinlässt. Wie Sie sehen, ist das Objektiv ein wichtiger Bestandteil Ihrer Kamera. Es ist sogar so wichtig, dass es einen eigenen Namen bekommt: Es heißt Linse.

Bild 1.1: Die Linse ist wichtig

Wahrscheinlich sind Sie verwundert, dass ich Ihnen eine Linse als Objektiv verkaufe. Sie haben vielleicht schon einmal von Objektiven gehört, die aus mehreren Linsen bestehen. Und Sie haben vielleicht auch schon einmal eine Linse gesehen, die nicht wie ein Objektiv aussieht. Wollen diese Objektive nun mehrere Linsen sein oder nicht? Ich will Ihnen diese Frage gleich beantworten: Ja, ein Objektiv kann aus mehreren Linsen bestehen, muss es aber nicht. Es kann auch nur eine Linse sein. Und ja, es gibt Linsen, die nicht wie Objektive aussehen. Aber sie sind trotzdem Objektive. Sie sehen, das ist alles gar nicht so kompliziert.

Ich will Ihnen jetzt erklären, wie ein Objektiv funktioniert. Dazu müssen wir uns zuerst einmal mit dem Licht beschäftigen. Ohne Licht können wir nämlich nichts sehen. Und ohne Licht kann auch Ihre Kamera nichts sehen. Sie braucht Licht, damit sie Bilder machen kann. Licht ist also sehr wichtig für Sie und Ihre Kamera.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Wohl sicherte Robinson sein Gleichgewicht, und das Ziehen in seitlicher Richtung dünkte ihm weit bequemer; doch mußte er überaus vorsichtig beim Aufziehen des Eimers zu Werke gehen: sein Seil glitt bald nach links, bald nach rechts und wieder schlug der Eimer an die Felswände. Darum schnitt er in die Mitte des Balkens eine breite Rinne, glättete sie und führte so das Seil. Doch trotz aller Glättung spürte er die Reibung zwischen Seil und Balken in seinem Kraftaufwand. Das Seil zerrte am Balken, als wollte es ihn von den Stempeln wälzen. Den Balken können wir ja sich wälzen lassen, dachte Robinson, wenn auch nicht vom Ort, so doch am Ort; und er ließ den Stamm um eine Achse rollen. Trotz der Erleichterung seiner Arbeit durch diese Überwindung des Reibungswiderstandes war Robinson klar, daß seine Kraft immer noch der Last gleich sein müsse; wie gern hätte er mit weniger Mühe eine größere Wasserlast gehoben. Zudem ereignete sich ein Unglück: der schmerzliche Verlust eines Eimers. Wie kam das? Ein Insekt hatte Robinson gestochen, er griff unwillkürlich nach der Wunde und — das Seil war seinen Händen entglitten und mit ihm sein Eimer verloren. Zwar besaß er noch einen Eimer; wenn aber auch dieser ihm noch verloren gehen würde! — Er sann! Und im Sinnen band er das neue Seil an den Eimer fest, sicherte es gegen ein Gleiten um sie durch Einschlagen eines Nagels. Nun aber die Bewegung der Welle! Da wo die Achse der Winde die Außenseite des Stempels durchbrach, befestigte er ein gerettetes Rad, und gleich spürte er die Kraftersparnis. Doch bereitete ihm das Drehen des Rades noch manche Unbequemlichkeit. Leicht entglitt es seiner Hand, und wenngleich Eimer und Seil infolge ihrer Befestigung nicht verloren gehen konnten, so lief doch die Festigkeit des Eimers beim Schlagen an die Felswände Gefahr. Da überdies Robinson das Rad zu anderen Zwecken besser gebrauchen konnte, so ahmte er seine Speichen nach und setzte deren vier an die Stelle des Rades. Beim Greifen von Speiche zu Speiche war die Gefahr eines Versehens, eines Fehlgreifens aber noch immer naheliegend; je weniger Speichen, desto seltener die Möglichkeit, bei einer am seltensten. Um aber nunmehr die Speiche besser fassen zu können, versah er sie mit einer senkrecht zu ihr gestellten Handhabe, und die Kurbel war erfunden. Noch eine Verbesserung seiner neuen Maschine gelang ihm. Brauchte er viel Wasser, so erzeugte die Reibung zwischen Kurbelhandhabe und Hand in ihr schmerzhafte Blasen; während er nun erst diese Handhabe in einem Loch der Kurbelstange sich bewegen ließ, um diesem Übel vorzubeugen, so umkleidete er endlich die Handhabe selbst mit einem beweglichen Griff.

Digitized by Google

Ein ähnliches Thema in der Physik und im Aufsatz, verbunden mit einer Reihe von Modellen und Apparaten in Form von Handarbeiten, würde sein: Wie Robinson die feste Rolle erfand.

Diese Themen wurden von mir der ganzen Klasse gestellt. Die Schüler stellten sich aber auch selbst ihre Themen, insofern als jeder nach freier Wahl eine seiner Handarbeiten zum Gegenstand einer schriftlichen Besprechung machte. Der eine nahm zum Thema: Wie stelle ich eine Setzwage her? Ein anderer: Wie mein Stangenpendel entstand. Ein Dritter: Wie ich eine Transmission schuf und was ich mit ihr anfing. Ein Vierter: Wie baue ich eine Telegraphenleitung? Ein Fünfter hatte sich so intensiv bei Modell und Zeichnung mit dem Wesen der elektrischen Klingel beschäftigt, daß er in der Wohnung seiner Eltern eine Klingelanlage selbst herstellte und nun seine Arbeit, wie die Schwierigkeiten, die sich ihm hierbei entgegenstellten, beschrieb. Diese Arbeiten konnten die Form einer reinen Schilderung, einer Erzählung, auch die Briefform annehmen, wenn man die briefliche Bitte um Ratschläge für diese oder jene Arbeit voraussetzte. Diese Aufsätze mußten gelingen und gelangen auch; ja, man konnte von einem relativen Gelingen vom ersten bis zum letzten Schüler sprechen und die Korrektur dieser Aufsätze war mir stets die angenehmste. Aber nicht nur der Pflege schriftlichen, sondern auch der des mündlichen Ausdrucks mußten die Knabenhandarbeiten, besonders die aus dem Gebiete der Physik dienen. In der zweiten Hälfte des Schuljahres, nachdem die meisten Schüler wenigstens eine Arbeit fertiggestellt hatten, ließ ich mir von einem jeden das Thema zu einem mündlichen Vortrag nennen, der sich natürlich auf diese Handarbeiten bezog. Der Schüler bearbeitete das Thema vollständig selbständig; die Disposition war ja klar vorgezeichnet. Er hatte zunächst von der Herstellung des Apparates zu sprechen, wiederholte noch einmal mündlich, aber genau und ausführlich unter Mitbeachtung auch nebensächlicher Handgriffe den Werdegang seiner Arbeit, hob hierbei die Schwierigkeiten hervor, die ihm infolge Mangels rechten Materials oder Werkzeugs oder manueller Geschicklichkeit entgegengetreten waren, zeigte und besprach die Experimente, die sich an seinen Apparat knüpfen konnten, erläuterte die physikalischen Gesetze. Die übrigen Schüler hörten, Papier und Bleistift zur Hand, dem Vortrage zu und machten sich hier und da Bemerkungen über begangene Fehler. An den Vortrag schloß sich sowohl eine sachliche, wie sprachliche Kr[illegible] Bei dieser Kritik gewann der Ausdruck ungemein, und zwar [illegible]ug auf die Begriffsbildung, als auch auf die Schärfe [illegible]ds. Ein Knabe beschreibt z. B. die Herstellung eines

Digitized by Google

Metronoms. Er schneidet in das freie Ende der beiden lotrechten Stempel je einen „Kerb“ und „legt“ die glatte Achse des Pendels — eine Stecknadel — in diesen Kerb hinein; ein Kritiker führt ihn weiter bis zum Begriff „Lager“ und findet zugleich selbst, daß bei der verminderten Reibung die Achse in ihrem Lager „spielen“ muß. Ein zweiter Knabe beschreibt die Schöpfung eines Heronsballes und spricht von einer „Glasröhre mit Loch“, ein Ausdruck, den ein Kritiker dahin berichtigt, daß es sich um eine Glasröhre handelt, deren ausgezogenes Ende in ein enges Loch ausläuft. Ein dritter Vortragender macht die

Schülerrelief: Frankreich.

Winde, die Welle „beweglich“, der Kritiker „drehbar“; dieser also faßt den Gedanken schärfer in sein sprachliches Gewand, läßt ihn plastischer, darum deutlicher aus seiner Gewandung hervortreten. Aber nicht nur in Einzelheiten gewinnt der sprachliche Ausdruck, wenn wir die Handarbeiten in seinen Dienst ziehen. Die Sprache überhaupt wird natürlich, ungekünstelt, frei, darum fließend. Das Kind gibt ja Selbsterlebtes wieder, schreibt und spricht nicht über Fremde, sondern psychologisch nahe Materie. So erlebte der Knabe es, so schrieb und sprach er auch. Man lasse einmal einen fremden Apparat beschreiben und besprechen und man wird den Unterschied in der Ausdrucksweise deutlich genug

Digitized by Google

empfinden. Ich füge endlich noch hinzu, daß derartige Maßnahmen den Anforderungen des praktischen Lebens entsprechen und vor etwa 1½ Jahren vom Königlichen Ministerium des Innern zum Gegenstand eines Patentes an Gewerbe- und verwandte Schulen gemacht wurden.

Zu den soeben besprochenen Vorträgen zog ich das Gedächtniszeichnen in Form von Faustskizzen und gebundenen Skizzen heran, von denen jene während des Vortrages als zweite Form der Gestikulation und des Ausdrucks, diese vor dem Unterricht vom Vortragenden mit Zirkel und Lineal an die Wandtafel gezeichnet wurden. Auch diese Zeichnungen wurden Anknüpfungspunkte zu Erörterungen; es ward das Auge geübt und geschärft, die Zeichnung, besonders die perspektivische gelesen und berichtigt mit Wort und Hand. Indem ich die besprochenen physikalischen Apparate oder Schülerarbeiten auch exakt zu Hause zeichnen ließ, stellte ich das Zeichnen, besonders das perspektivische Zeichnen wiederum in den Dienst der Handarbeiten. Den Gedanken ward also nicht nur einseitig eine sprachliche, sondern auch eine zeichnerisch zweidimensionale, wie selbst körperliche Ausdrucksform zuteil.

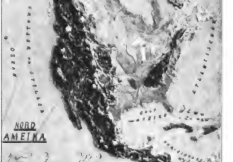
Ich habe die Knabenhandarbeit im Dienste des Gedankenausdrucks beschrieben, bevor ich von ihrer Dienstbarkeit im Geographieunterricht sprach. Obgleich auch die Herstellung der Schülerreliefs als Thema eines Aufsatzes gegeben ward, werden doch die Handarbeiten im Anschluß an den Physikunterricht ersichtlich häufiger und besser Gelegenheit zu Ausdrucksübungen geben.

Die Knabenhandarbeit stellte ich endlich auch in den Dienst des Geographieunterrichts, indem ich die Knaben zum Bau von Schülerreliefs, also von Reliefkarten, die von den Schülern selbst zu Hause hergestellt wurden, anregte. Auch hier möchte ich erst Einiges über die Entstehung, die Vorbereitungen und Maßnahmen des Lehrers sprechen.

Die erste und natürliche Voraussetzung dieser Art Knabenhandarbeiten ist das volle Kartenverständnis. Erst muß der Schüler die Landkarte lesen können, vor seinem geistigen Auge klar und plastisch das Bild eines Landes auf Grund selbständiger Betrachtung der Karte stehen, ehe er es in die wenn auch schwache Wirklichkeit umsetzen kann. Eine zweite Voraussetzung ist eine gewisse Fertigkeit im Kartenzeichnen. Beide Vorbedingungen lassen mich erst mit den Knaben des 6. Schuljahres zum Bau von Schülerreliefs schreiten. Eine Anbahnung habe ich allerdings bereits im 4. Schuljahre insofern versucht, als ich die Sandmodelle, an denen ich die geographischen Grundbegriffe gewann und die man im 49. und 51. Bande des „Praktischen Schulmannes“ ausführlich

Digitized by Google

besprochen findet, zum Gegenstande der Nachbildung machte. Diese einfachen Sandmodelle sind im Hinblick auf den Bau von Schülerreliefs von besonderer, propädeutischer Wichtigkeit. Aus gewöhnlichem weißen Sand und Wasser entstanden vor den Augen der Schüler ein Flußbett, eine Ebene, ein Hügel, ein Höhenrücken, ein Berg, eine Berggemeinschaft, verschiedene Bergformen, Gebirge, Tallysteme, Vulkane; sie wurden, wie jene Artikel im „Praktischen Schulmann" a. a. O. des Genaueren zeigen, ausführlich besprochen, in Auf- und Grundriß gezeichnet, im Kartenlesen ausgiebig verwendet. Dann bildeten auch die Schüler aus weißem Sande, mit etwas Dextrin in trockenem Zustande sorgfältig gemischt und dann mit heißem Wasser angefeuchtet, einen Hügel, einen Höhenrücken, ein Tal, und die bei diesen Formarbeiten zu Tage tretenden Fehler und Unklarheiten in der kindlichen Anschauung boten willkommenen Anlaß zur Berichtigung. Und gingen wir im Bauen der Schülerreliefs vom einfachsten, eng umgrenzten geographischen Objekt aus, so schlossen wir die Schulzeit mit der Wiedergabe enger umgrenzter natürlicher Landschaftsgebiete, etwa der Umgebung Leipzigs, als einer besonders schwierigen Arbeit, weil nunmehr auch die unauffälligen Feinheiten des Kartenbildes wiedergegeben werden mußten.



Schülerrelief: Nordamerika.

Es bedarf nicht der näheren Begründung, daß die Schülerreliefs nicht während der Unterrichtszeit hergestellt werden können; eine Stunde im Jahre genügt, um die nötige Anleitung zu geben, Mißerfolgen vorzubeugen und die Entstehung eines Gebirgszuges praktisch vorzuführen. Das Haus ist naturgemäß die Werkstätte des Kindes.

Digitized by Google

Wie baut nun der Schüler ein Relief? Nehmen wir uns die plastische Darstellung der Apenninenhalbinsel vor? Als Baugrund dient ein rechteckiges Stück stärkere Pappe. Ein dünnes Brett läßt sich deshalb nicht so gut zu gleichem Zwecke verwenden, weil es sich beim Formen leicht verzieht. Die Pappe überkleben wir mit hellblauem Glanzpapier, streichen mit einem Tuche sorgfältig jede Falte aus und lassen die beklebte Pappe unter gelindem Drucke und ohne künstliche Beschleunigung durch Sonne oder Ofen trocknen. Ein beschleunigtes Trocknen würde nur ein Krümmen der Pappe zum Gefolge haben. Das hellblaue Glanzpapier stellt das Mittelmeer dar. Auf ein anderes Stück schwächere Pappe zeichnen wir die Umrisse der Halbinsel und der bedeutenderen Inseln und sägen mit der Laubsäge, nachdem wir in sie ein dünnes, feinzahniges Sägeblatt eingespannt haben, die vorgezeichneten Landteile aus. Wo wir Steilküste vorfinden, da halten wir die Säge lotrecht, während wir durch eine schräge Haltung das Land sanft unter das Meer verschwinden lassen. Diese Küste können wir nachträglich, je nach Bedürfnis, besonders aber im Nordwestwinkel der Adria durch eine Feile noch mehr verflachen. Die Pappausschnitte nageln oder leimen wir auf jenes mit blauem Glanzpapier überzogene Pappstück. Wiederum trocknen wir langsam, ohne künstliche Beschleunigung das Geschaffene.

Nunmehr werden auf dem Lande die durch Farbenwechsel angedeuteten tiefsten Isohypsen, sowie die Fluß- und auffälligen Talgrundlinien mit Bleistift vorgezeichnet. Die von der 200 m-Isohypse eingeschlossene Fläche bestreichen wir mit dünner Dextrinlösung. Diese dringt in die Poren der Pappe, verstopft sie und bietet zugleich ein treffliches Bindemittel zwischen der Pappe und dem aufzutragenden Baumaterial. Ist die Porosität der Pappe eine große, so müssen wir sie um so häufiger mit Dextrinlösung bestreichen. Ein Verschwinden oder Verbleiben der Lösung an der Oberfläche fordert eine Wiederholung oder ruft uns ein Halt zu. Ist die Pappe besonders porös, was weniger vorteilhaft ist, so bestreichen wir nicht nur den von der 200 m-Isohypse einbezirkten Teil, sondern gleich die ganze Pappfläche mit der Dextrinlösung, da sonst beim Übermalen des Tieflandes die grüne Farbe in die Pappe dringt und in ihr verschwindet.

Wie stellen wir nun die Modelliermasse her! Ich habe verschiedene Mischungen erprobt und für gut befunden.

1. Die von der 200 m-Isohypse eingeschlossene Fläche wird mit dünner, gleichmäßiger Dextrinlösung bestrichen. In diesem feuchten Zustande streuen wir auf sie feinen, gesiebten, sog. weißen Sand. Die

Digitized by Google

Feuchtigkeit durchtränkt von selbst die dünn aufgestreute Sandschicht und verbindet ihre lockeren Teilchen. Das Aufstreuen bewerkstelligen wir entweder durch ein Kännchen mit spitzer Schnauze oder durch eine verkehrt in den Halter gesteckte Stahlfeder. Die unterste Schicht lassen wir leicht trocknen und reißen dann mit einer Stecknadel die nächste Isohypse vor, bestreichen die von ihr umschlossene Fläche mittels Hölzchens mit dünner Dextrinlösung. Wieder streuen wir Sand auf. Ist an einer Stelle die Feuchtigkeit nicht nach oben gedrungen, so beträufeln wir sie nachträglich mit Dextrin. Dieses Beträufeln wird vor allem notwendig beim Aufsetzen der Gipfel und Bergketten, die wir sogleich mit dem Finger zu Kegeln oder Kuppen formen oder mit dem Taschenmesser zu Tafelbergen drücken. Der Lauf der Flüsse, die Talbildungen werden nachträglich ebenfalls mit dem Messer oder dem Fingernagel eingedrückt. Diese Modelliermasse nehme ich gern zur Darstellung von Mittelgebirgen. Zur Darstellung des kleineren Sachsen verwendete ich vorteilhaft gröberen Sand, ebenfalls mit Dextrin vermischt. Bei dieser Modelliermasse kann man die Formarbeit ohne jeden Nachteil abbrechen und zu beliebiger Zeit fortsetzen.

2. Eine andere Modelliermasse besteht aus Dextrin und weißem Sand, die aber nunmehr beide trocken in gleicher Menge miteinander gut vermischt werden. Dann erst gießt man heißes Wasser hinzu und trägt diesen zähen Brei auf die Pappe.

3. Andere Knaben mischten Sand, Gips und Dextrinpulver trocken und zu gleichen Teilen gut durcheinander und gossen dann heißes Wasser hinzu. Je steiler die Abhänge zu bilden sind, um so mehr muß der Gips vorherrschen. Die feinere Ausarbeitung der Bodenformen, der Täler und Gründe muß man aber vornehmen, bevor sich eine dünne Haut an der Oberfläche gebildet hat, die dann eine weitere Bearbeitung mit Messer, Finger oder Fingernagel unmöglich macht.

4. Die gefälligste Mischung ist die aus Schlämmkreide und Dextrin. 2 Teile Schlämmkreide und 1 Teil Dextrin werden trocken in einer Schale durcheinander gerieben, bis das Gelb des Dextrins völlig im Weiß der Schlämmkreide verschwunden ist. Eine ungenügende Vermengung, wie auch ein Mischen beider Stoffe in feuchtem Zustande würde eine Klumpenbildung zur Folge haben. Wir gießen nunmehr heißes Wasser zu, jedoch nicht gleich auf die ganze Mischung, sondern nur auf einen kleinen Teil derselben, denn die Formmasse darf nicht, wenigstens nicht zu Gebirgen, dünnflüssig sein und muß doch gut durchgearbeitet werden. Dem dünnen Brei schütten wir nach und nach neue, trockene Mischung

Digitized by Google

zu, ihn fortwährend mit einem Teelöffel oder breitem Holzspatel bearbeitend, bis er in seinem Aggregatszustand dem „uneingemachten" Quark nicht unähnlich ist. Dieser Zustand muß deshalb gefordert werden, weil bei der Formung des Gebirges mit den Fingern durch sie noch Feuchtigkeit hinzukommt. Zur Bildung von Hochebenen durch Ausgießen eignet sich natürlich dünnerer Brei. Nun schichten wir dort, wo der Gebirgskamm laufen soll, den Brei mit Löffel oder Messer, je nach dem Maßstab der Karte, auf und drücken ihn mit den Fingern zu den Fußlinien des Gebirgs hinab. Je kleiner die Finger, desto bequemer ist diese Tätigkeit. Messer, Bleistiftspitzen, Streichhölzer helfen Täler, Bergkuppen bilden. Jedes Werkzeug aber, ob Finger, Bleistift oder Streichholzkuppe muß vor seiner Verwendung zur Begegnung der großen Adhäsion des Gemischs mit Wasser befeuchtet und dies Verfahren von vornherein für den Aggregatszustand des Breies in Berücksichtigung gezogen werden.

5. Außer Sand, Gips und Schlämmkreide wurde von den Schülern auch fein zerriebener Kork, sowie Baumrinde zur Darstellung der Bodenformen mit Glück verwendet.

Nun zur Vollendung der Reliefkarte! Die Rauch- und Dampfwolken des Vesuv und Ätna stellen Wattebäuschel, in den Krater gesteckt, dar. Nach dem Trocknen des Reliefs werden die Farben aufgetragen, die blauen Flußlinien gezogen, die Städte rot punktiert. Unter die Farbe, die kräftig sein muß, mischen wir Dextrin. Dadurch erhält das Relief Glanz und Dauerhaftigkeit.

Diese Reliefs sind der Prüfstein dafür, ob die im Unterricht gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen richtig und klar sind, das Kind das Kartenbild begreift, die eigenartigen Zeichen in die wesentlich verschiedene Wirklichkeit umzusetzen vermag, mit den gewonnenen geographischen Begriffen richtig und praktisch operieren kann, z. B. den Fluß das Gebirge nicht hinauf-, sondern herunterrinnen läßt. Es fühlt die hemmende Wirkung der Gebirge auf den Verkehr, ihren scheidenden Charakter; es richtet selbst wetterwehrende Wälle um die Meeresbucht auf. Es führt aus eigenem Antriebe die roten Eisenbahnlinien über die niedrigsten Sättel des entgegentretenden Gebirgs. Es fühlt die bergende Wirkung des Tales, wenn es das kartographische Zeichen für die Menschengemeinde, die roten Punkte in den ausgehöhlten Boden der Täler einsenkt. Es fühlt den ab- und einschließenden Charakter eines Binnenmeeres, wenn seine Hand mit dem Sägeblatt die Küstenränder [illegible]r Pappe schneidet und zum Ausgangspunkt zurückkehrt, die be-

Digitized by Google

schränkende und isolierende Kraft der Kesselage einer Landschaft beim Aufwölben der Modelliermasse, und im Fühlen klärt, vertieft und befestigt es die in der Geographiestunde gewonnenen Kenntnisse.

Am Ende meiner Schilderung der Art und Weise, wie ich mir den Dienst der Knabenhandarbeit bei den intellektuellen Disziplinen denke, sei mir gestattet, noch einige Erfahrungen allgemeinerer Natur an Kind und Elternhaus mitzuteilen. Zwei scheinbar äußerliche Gesichtspunkte leiteten mich neben den oben bezeichneten bei dieser Begünstigung manueller Tätigkeit in der Schule: die Sparsamkeit in Bezug auf Geldausgaben und die Freiwilligkeit. Die Beteiligung an diesen Handarbeiten war den Schülern völlig freigestellt. Nicht der geringste Druck ward auf die Allgemeinheit oder gar auf den Einzelnen ausgeübt. Der einzige Ansporn neben der ausgedrückten Freude des Lehrers über jede gelungene Arbeit bei der Ablieferung war die Aussicht, die Arbeiten zu Ostern ausgestellt, von alt und jung, von Vater und Mutter, von Verwandten und Bekannten, von Interessenten beachtet und liebenswürdigst auch geachtet zu sehen. Über den Antrieb, der von der Freude über ein gelungenes Werk ausgeht und neues Schaffen vorbereitet, will ich jetzt schweigen. Den Verzicht auf jeden Zwang veranlaßte neben der billigen Rücksicht auf verfügbares Arbeitsmaterial und Werkzeug der Wunsch, die Erfahrungen über diese pädagogischen Maßnahmen möchten durchaus den Charakter der Wahrheit und Natürlichkeit tragen. Trotzdem die Beteiligung an diesen Handarbeiten völlig freigestellt war, war sie doch sehr stark; sie betrug reichlich 90% und beachtenswert ist, daß zu den 10% Apathischer selten die sog. Faulen der Klasse, sondern meist sonst gut befähigte, aber einseitige, linkische Knaben, die auch im Schreiben, Zeichnen oder Turnen Geringwertiges leisteten, gehörten. Die Jungen zeigten ein natürliches Gefühl für die Vorteile und den Wert der Handarbeiten. Wie die Knaben selbst darüber denken, zeigte ein Aufsatz eines Gewerbeschülers der Bauhandwerkerabteilung, der u. a. wörtlich folgendes schrieb: Der erste Tag meiner Lehre war für mich insofern interessant, als ich das erste Mal die Hände zu ungewohnter Arbeit anstrengen sollte, da in der Schule meistens nur die Kopftätigkeit verlangt wurde. — Was liegt alles in diesen getreulich wiedergegebenen Worten eines Maurerlehrlings! Wie viele von den sog. Faulen, die schließlich beiseite gestellt werden, würden zu retten sein, wenn der erziehlichen Knabenhandarbeit in unseren Schulen ein breiterer Raum gestattet würde. Wir wundern uns nicht mehr über das Stummwerden des einst so fragelustigen und gesprächigen Kindes in der Schule, wir kennen die Gründe

Digitized by Google

und suchen diesem Verstummen, wie in allen Fächern, so besonders im Aufsatz- und Stilunterricht durch methodische Maßnahmen zu begegnen. Wir wundern uns aber immer noch über das Einschlummern des Tätigkeitstriebes, darüber, daß das einst so spiellustige, geschäftige, flinke Kind in der Schule träge ward, und treffen keine pädagogischen Maßnahmen. Die Eltern und Kinder aber fühlen gar manchmal die Einseitigkeit unserer erzieherischen Vorkehrungen. Wie oft fragten mich Eltern fremder Kinder beim Besuch der Osterausstellung, wann denn nun ihre Kinder auch so schaffen dürften; ich mußte sie auf ein späteres Vielleicht in der Schule vertrösten und wies sie vor allem auf die Schülerwerkstatt hin. Und kamen dann die Knaben, von der Schülerwerkstatt vorgebildet, in meine Hand, so war es eine besondere Freude für mich, gerade ihre mit geschickter Hand sauber und sachkundig gefertigten Apparate, Modelle und Reliefkarten in Empfang nehmen zu können, aber auch eine echte, rechte Freude für die Knaben, ihre in der Schülerwerkstatt gewonnene Geschicklichkeit, Sauberkeit und Technik auch einmal anderswo, auf ganz anderen Seiten ihres jungen Lebens und Wirkens anwenden, ja verwerten zu können. Diesen zuletzt ausgesprochenen Gedanken an sich sowohl, wie auch seine Folgerungen, besonders im Hinblick auf die Sympathieerregung noch Abseitsstehender aber gebe ich am Ende meiner Erörterungen Leitern und Lehrern der Schülerwerkstätten zu freundlicher Erwägung anheim.

Über den Wert des Reliefs und der reliefartig gezeichneten Karten.

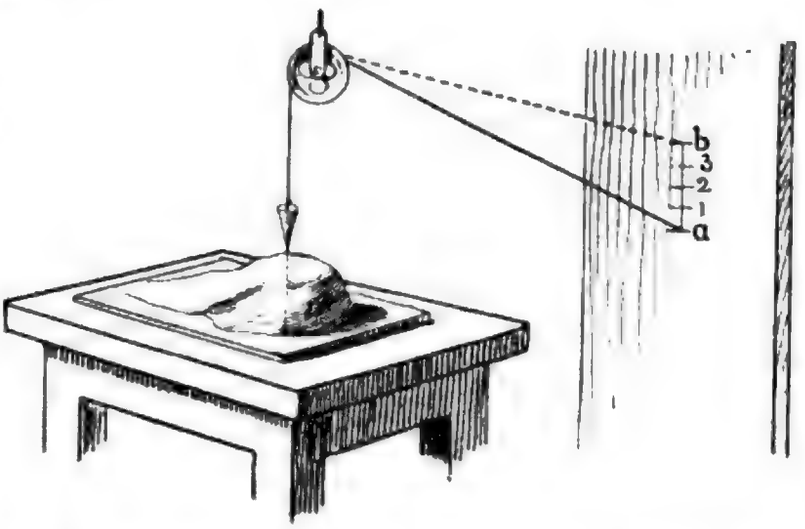
Von M. Kuhnert, Chemnitz.

Das Relief der Heimat, eines charakteristischen Berges oder geographisch interessanten Gebietes ist die beste Brücke, die zum Kartenverständnis führt. Diese Behauptung bedarf gegenwärtig keiner Begründung mehr. Es wird wohl kaum eine Schule geben, die nicht im Besitze eines Sandkastens wäre, in dem der Lehrer mit Hilfe der Schüler die heimatliche Bodengestaltung in großen Zügen nachbildet, — oder der Lehrer hat sich auf Grund der Isohypsen nach den Meßtischblättern (1 : 25 000) ein Relief seines Schulbezirkes hergestellt und läßt die Schüler Nachbildung und Natur vergleichen. Wird das Relief senkrecht aufgestellt und durch das Licht vom Fenster aus schräg beleuchtet, so lassen sich Relief und die reliefartig gezeichnete Karte vergleichend betrachten, die wenigen Licht- und Schattengesetze leicht entwickeln. Da reliefartig gezeichnete Karten unmittelbar Berge als Erhebungen, Täler als Rinnen, Ebenen als gleichmäßig erleuchtete Flächen zeigen, genügt der

Digitized by Google

oben angedeutete Weg, um die Karten als Grundlage eines entwickelnden Unterrichts zu benutzen. Für die Schüler der Oberklassen einer Volksschule, für Schüler der Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten ist jedoch die Einführung in ein tieferes Verständnis der kartographischen Darstellungen höchst wünschenswert. Das Relief soll auch hier als Brücke dienen. In der Natur Vermessungen, Nivellierungen vornehmen zu lassen, ist für die Schüler ausgeschlossen, so benutze man das Relief als Ersatz für die Natur, um davon eine Plankarte herstellen zu lassen. Welcher Weg wäre einzuschlagen? 1. Der Schüler stellt sich selbst einen Berg (vielleicht aus Gips) dar. Da er als Schöpfer frei walten darf, an keinen Maßstab gebunden ist, wird er mit Lust den Anregungen des Lehrers folgen und dem Berge einen sanften und einen steilen Abhang, einige Rinnen für die Bäche geben. In fast gerader Linie legt er eine „Straße" den sanften Abhang hinauf bis zum „Aussichtsturm", auf gewundenen Pfaden gelangt der Wanderer auf dem steilen Abhange zur Höhe. Hier und da kann ein einzelnes Gebäude Aufnahme finden.

2. Der Schüler gibt einige Isohypsen auf dem (Gips-)Berge an. Um „die Punkte gleicher Höhe" zu finden, benutzen wir nicht Nivellierinstrumente, sondern ein Lot, das ruhig bleibt, während wir den Berg um dasselbe bewegen können.



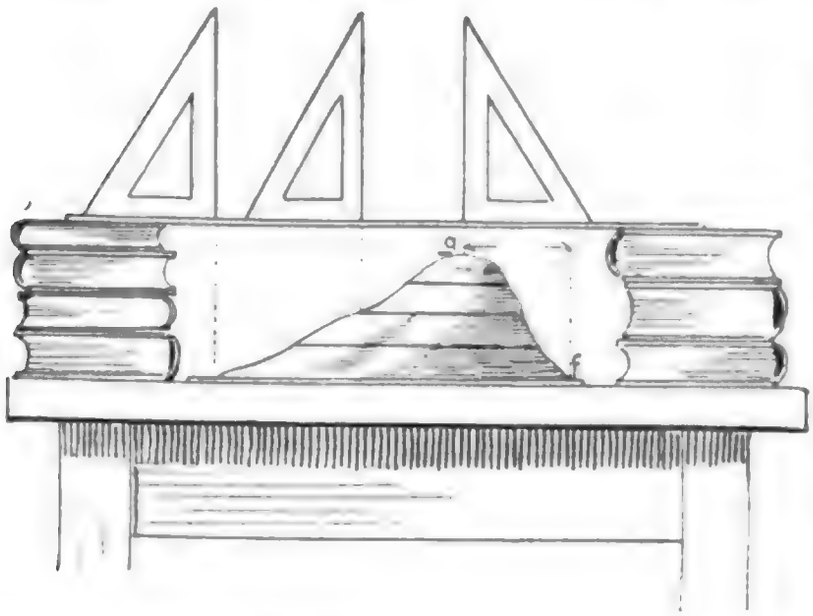
Das Lot wird über eine Rolle (Hängelampe usw.) hinweg nach der Wand geleitet. Die Lotspitze berührt zunächst den Gipfel des Berges. Das freie Ende bezeichnet den Punkt a an der Wand. Das Lot wird dann so eingestellt, daß es den Fuß des Berges berührt. Das freie Ende ergibt Punkt b. a b = absolute Höhe des Berges. Diese in z. B. 4 gleiche Teile geteilt. Das freie Lotende wird bei 1 befestigt und der Berg so unter das Lot geschoben, daß dessen Spitze gerade den Berg berührt. Der Berührungspunkt wird am Gips angegeben. Der Berg wird ein wenig weiter geschoben und ein anderer Berührungspunkt gefunden, bis genügend vorhanden sind, um die erste Isohypse zeichnen zu können. Mit größtem Interesse wird der Schüler beobachten, wie die vor- und rückspringenden Kurventeile entstehen. In derselben Weise werden die Isohypsen vom Punkte 2 u. 3 aus gefunden: Der Schüler hat ihre Entstehung „erlebt".

3. Die gefundenen Höhenlinien werden auf eine Glasplatte projeziert.

Zu beiden Seiten des Berges stelle man einige Bücher so auf, daß eine Glasplatte wagrecht darauf liegen kann, stelle ein Winkeldreieck mit dem einen Schenkel des rechten Winkels fest auf die Platte, bringe das Auge in die Verlängerung des anderen Schenkels und stelle das Dreieck so ein, daß Auge, Schenkel und z. B. Gipfel des Berges eine gerade Linie bilden. Der Durchdringungspunkt dieses Lichtstrahles wird auf der Glasplatte durch einen Punkt mit Tinte angegeben. Auf

Digitized by Google

ähnliche Weise müssen eine größere Anzahl Hilfspunkte gefunden werden, die miteinander verbunden, die Isohypsen auf der wagrechten Fläche ergeben. Mit besonderem Interesse wird der Schüler beobachten, wie klein der steile Abhang auf der Zeichnung geworden ist. Wohl scheint dieser Weg durch die Beschreibung umständlich, doch die Mühe lohnt sich reichlich: der Schüler „erlebt" die Übertragung der plastischen Form auf die Fläche.



Blatt übertragen werden.

4. Die Zeichnung wird auf Papier übertragen.

Es empfiehlt sich, unter die Glastafel ein Blatt weißes Papier zu legen. Die Linien heben sich jetzt deutlich ab und können auf Pauspapier durchgezeichnet und nun leicht auf jedes andere

5. Vom Gipsberge werden mit verschiedener Terraindarstellung auf Grund derselben Isohypsen Karten gezeichnet.

Stellt man das Relief senkrecht auf und läßt das Licht von schräg links oben einfallen, so kann das Relief als deutlichste Vorlage für die Einzeichnung der Licht- und Schattentöne dienen. Ist der Schüler zeichnerisch genug geübt, kann er die reliefartig wirkende Darstellung versuchen. Leichter wird ihm das Abheben der Höhenunterschiede durch Farbtöne werden. Er mag ferner die Isohypsen als Grundlage der Schraffen benutzen: Je enger die Isohypsen, desto enger und stärker die Schraffen, je weiter, desto zarter die Schraffen. Es können Höhenschichten und Schraffen verbunden werden. Auf diese Weise hat der Schüler „eine Karte selbst gezeichnet", einen Schlüssel für die kartographische Darstellung überhaupt gefunden. Die entstandene Karte entspricht in ihrer Größe dem Modell. Würden alle Verhältnisse entsprechend verkleinert – 10-, 100mal – so leuchtet ohne weiteres ein, daß die Darstellung Deutlichkeit und Wert verlieren muß.

Ähnliches gilt von den auf Grund der Meßtischblätter hergestellten Reliefs: Werden kleinere Gebiete – Heimatreliefs – dargestellt, so geben dieselben bei mäßiger Übertreibung der Höhenverhältnisse ein klares, übersichtliches Bild des Gebietes. Reliefartig gezeichnete Karten teilen mit dem wirklichen Relief die Vorzüge, haben aber zudem den Vorteil, leichter transportiert und vor der Klasse aufgehängt zu werden. Handelt es sich um Reliefs größerer Gebiete, eines Landes, Reiches, Erdteiles, so tritt der Wert derselben immer mehr zurück, denn selbst bei stärkster Übertreibung der Höhenverhältnisse werden dieselben schon aus geringer Entfernung kaum zu erkennen sein. Ganz anders verhält es sich mit reliefartig gezeichneten Karten.

Digitized by

Der Zeichner vermag recht wohl, die aus dem Böschungswinkel sich ergebenden Schattentöne darzustellen und dadurch die plastische Wirkung zu erreichen.

Kuhnert. Sächsische Schweiz in Reliefmanier. Verlag A. Müller-Fröbelhaus, Dresden-Wien.

Er kann ferner Ebenen in verschiedener Höhenlage, die, weil unter demselben Winkel beleuchtet, auch gleich hell dargestellt werden müßten, durch feine Nüancierungen deutlich kenntlich machen. Er kann die Einflüsse der

Digitized by Google

verschiedenen Farben – Meerblau, Tieflandsgrün, Flußblau, das Grau der benachbarten Umgebung – harmonisch abstimmen. Er vermag muldenförmige und schluchtenartige Täler ebenso zu charakterisieren, wie terassenförmige, sanfte und steile Gebirgsabhänge. Aus dem Gesagten ergibt sich demnach, a) **daß Reliefs von kleinerem Gebiete** 1. für die Einführung in das Kartenverständnis von größtem Werte sind, 2. von dem Terrain eine rasche Orientierung ermöglichen; b) **daß Reliefs ganzer Länder usw.** geringeren Wert besitzen; c) daß **reliefartig gezeichnete Karten kleinerer Gebiete,** besonders wenn die Isohypsen sichtbar bleiben, 1. bei gleicher Stoffmenge und Genauigkeit klarer und übersichtlicher sind, als andere Terraindarstellungen, 2. wegen ihrer unmittelbaren Wirkung vom Schüler leichter zu verstehen sind; d) daß **reliefartig gezeichnete Karten größerer Gebiete** das Charakteristische klar und weithin sichtbar – ein für volle Klassen nicht zu unterschätzender Vorteil – unmittelbar zeigen.

Die reliefartig gezeichneten Karten werden sich daher ihre bisherigen Freunde besonders unter den Pädagogen erhalten, stetig neue erwerben.

Vom Wandertrieb bei Kindern.

Von Georg Büttner, Worms.

Das „hinter die Schule gehen" der Kinder mag ja in vielen Fällen durch mangelhafte Erziehung, elende häusliche Verhältnisse, schlechte Gesellschaft, Verführung usw. verschuldet sein; auch mag es ab und zu der Ausdruck von Faulheit oder irgendwelcher moralischer Defekte sein. Aber es steht andererseits auch fest, daß es sich oft um ein triebartiges, pathologisches Davonlaufen handelt, das in nahen Beziehungen zu ähnlichen, schon länger bekannten Erscheinungen bei Erwachsenen steht. Man bezeichnet diese Zustände als Wandertrieb, auch Poriomanie oder Dromomanie genannt. Das eigentümlich Charakteristische dabei ist, „daß mehr oder weniger weit ausgedehnte Wanderungen ausgeführt werden, welche nicht ein unmittelbarer Ausfluß des überlegten Denkens sind, vielfach auch aufgehobene oder getrübte Erinnerungen zurücklassen; es sind also davon von vornherein auszuschließen die Wanderungen, welche Geisteskranke aus irgendwelcher Wahnidee oder infolge gesteigerten Bewegungsdranges z. B. in der ‚Manie' vollführen."

Die Bedeutung des Wandertriebes ist nicht zu unterschätzen, namentlich auch deshalb nicht, weil er nicht selten die Einleitung zu kriminellen Handlungen bildet. Denken wir nur einmal an die vielen Diebstähle, welche in der einen oder anderen Form des Wandertriebes ausgeführt werden, zuweilen direkt gegen besseres Gewissen. Und betrachten wir weiter die Vagabondage. Geht sie nicht oft genug von dem Wandertrieb aus und stellt sich direkt als eine mehr oder weniger zusammenhängende Kette von „Anfällen" dar?

Der Wandertrieb kann auf einer dreifachen Basis beruhen. Man
n einem solchen auf epileptischer, einem auf hysterischer und

Digitized by Google

einem auf psychasthenischer Grundlage. Bei Kindern kommt wohl am meisten diejenige Form vor, die auf Psychasthenie beruht. Das Charakteristische dabei ist, daß gewöhnlich das Erhaltensein der Erinnerung für alles während der Wanderung Erlebte besteht. Nach der Wanderung zeigt sich insbesondere das Gefühl der Erleichterung infolge der Ausführung eines fortwährend einwirkenden inneren Dranges. Der „Anfall" steht meistens mit einer durch eine äußere Veranlassung hervorgerufenen „Miß- oder Verstimmung" in Verbindung, Dysphorie genannt. Aber natürlich handelt es sich bei dieser Verstimmung um etwas Tieferliegendes, Organisches. Weiter beobachtet man auch schon einige Tage vorher eigenartige Erscheinungen als Stumpfheit, Reizbarkeit, Druck auf dem Herzen, Kopfschmerzen, Blässe, Magenverstimmungen u. a. mehr. Schließlich kommt es zu einer motorischen Entladung des dysphorischen Zustandes, zu einem Wanderanfall.

Nicht so häufig kommt bei Kindern die andere, auf Hysterie beruhende Form vor. Dabei wirkt eine bestimmte, bald angenehme, bald peinliche Vorstellung so verleitend oder bezaubernd auf das davon betroffene Individuum ein, daß es ihr widerstandslos nachgeht. Typisch für diese Art ist der von Bregmann geschilderte Fall. Ein Junge von 7 Jahren wird durch den Tod seines Bruders derartig alteriert, daß er plötzlich von zu Hause verschwindet und am Grabe seines Bruders gefunden wird, dasselbe mit Blumen schmückend. Die Anfälle wiederholten sich. Wenn er auch nicht immer das Grab erreichte, so ließ sich doch jedesmal aus seiner Handlungsweise ersehen, daß er es wollte, daß ihm wieder dieselbe Idee vorgeschwebt hatte. Bei der hysterischen Form ist das Eigentümliche, daß bei der Auffindung oder Ergreifung fast jegliche Erinnerung an das Erlebte fehlt, oder doch in erheblichem Maße verändert und entstellt ist. In der Hypnose ist sie jedoch wieder zu ergänzen und zu vervollständigen. Auch mit der Wachsuggestion hat man schon gute Erfolge erzielt. Auffallend dabei ist auch, daß die Anpassung während der Wanderung an die sich entgegenstellenden Vorkommnisse und Hindernisse vollständig korrekt ist.

Am seltensten dürfte bei Kindern diejenige Form zu verzeichnen sein, welche auf Epilepsie zurückzuführen ist. Dabei fehlt die Erinnerung für das Erlebte während der Wanderung. Auch ist das ungeordnete und mangelhafte Verhalten während der Wanderung charakteristisch. Einen interessanten, typischen Fall darüber berichtet A. Erlenmeyer. Ein Knabe von 14 Jahren schwänzte alle 4—6 Wochen die Schule, und zwar immer auf mehrere Stunden. Es wiederholte sich in fast regelmäßigen Zwischenräumen. Nie konnte der Junge Aufschluß geben über sein Verbleiben. Schließlich stellte es sich heraus, daß er an den betreffenden Tagen mit seinen Schulsachen vom Elternhaus weggegangen war wie immer. Aber er versteckte sich an allen möglichen Orten und blieb der Schule fern. Wurde er aufgefunden oder angeredet, so erwachte er wie aus einem Traum, konnte aber nie angeben, wie und auf welchen Wegen er an den betreffenden Ort gekommen war. Schließlich wurde auch noch eine „Aura" festgestellt. In der Nacht vor dem Versteckttage schlief er unruhig, sprach laut im Schlafe und schwitzte sehr stark.

Durch eine Abschwächung des die Dysphorie auslösenden Momentes

Digitized by Google

können mit der Zeit die Anfälle des Wandertriebes durch das geringfügigste äußere Moment, ja ganz ohne bewußte Veranlassung, rein auf Basis der Gewohnheit zustande kommen. In der Berücksichtigung dieser wichtigen Tatsache liegt eine Hauptaufgabe für die Behandlung, und zwar durch Durchbrechung der Gewöhnungen, wie auch durch Sorgetragung dafür, daß Gewöhnungen überhaupt nicht aufkommen. Ganz insbesondere müssen nervöse Kinder berücksichtigt werden. Zeigen sie doch bekanntlich eine außerordentlich starke Neigung zur Bildung von Gewöhnungen im Denken, Fühlen und Handeln. Daß nach all dem Gesagten die Prügelstrafe nichts helfen kann, dürfte ohne weiteres klar sein. Ja, es haben im Gegenteil sogar verschiedene Fälle gezeigt, daß durch ein derartiges Vorgehen, durch eine derartige Bestrafung die Anfälle vermehrt und die Dysphorien so gesteigert worden sind, daß der Wandertrieb mit einem Selbstmord endete.

In der Therapie erheischt weiter noch besondere Berücksichtigung der hysterische Wandertrieb. Bei ihm kommt es hauptsächlich darauf an, die mehr oder weniger den Kranken immer wieder faszinierende Idee aus seinem Vorstellungsleben zu entwurzeln. Recht schwierig ist auch die Behandlung der psychasthenischen Form. Hauptaufgabe dabei dürfte sein, die Verhütung von „Verstimmungen". Überhaupt sind die Stimmungsschwankungen im Kindesalter von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sie können sich in leichteren Fällen als Ausdruck einfacher Nervosität, in manchen Fällen aber auch als Zeichen schwerer nervöser Minderwertigkeit darstellen. Mit Recht wird darum immer und immer wieder von ärztlicher und pädagogischer Seite betont, ein Hauptgewicht auf die Gleichmäßigkeit der Stimmungen zu legen. Gemütserregungen sind ziemlich fernzuhalten, eine strenge Überwachung ist einzuhalten.

Gar manches Kind kann auf diese Weise noch gerettet und vor moralischem Schiffbruch und Verbrechen bewahrt werden. Durch frühzeitige, richtige Erkennung und sachgemäße Behandlung kann auch bei dem Wandertriebe noch manches Gute erreicht, manches Unheil verhütet werden.

Umschau.

Ruhe! Der Herr Graf v. d. Schulenburg-Vitzenburg spricht: Die „Positive Union" verkündet seine Weisheit mit Hilfe von Druckerschwärze und holzfreiem Papier. Hören wir: „Die Volksschule, das Schmerzenskind der Regierung, der politischen Parteien, wird repräsentiert vom Volksschullehrer. Dieser Stand, früher ein Muster von Gewissenhaftigkeit, Bekenntnistreue und Vertretung der Autorität, dabei selbst eine Autorität, nicht nur in der Schule den Kindern gegenüber, sondern auch in den Gemeinden, ist etwa seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts einer allmählichen Wandlung unterworfen, sowohl was das Wesen desselben als auch die eigne Auffassung über seine Stellung in der Gesellschaft betrifft. Fast scheint es, daß der im Jahre 1866 von der politisch unterlegenen Fortschrittspartei geprägte, seiner Berechtigung gänzlich entbehrende Ausspruch: ‚Die Schlacht bei Königgrätz ist vom preußischen Schulmeister gewonnen', zuerst den Keim der Überhebung und Ver-

Digitized by Google

wirrung in die Reihen dieser Männer getragen hat. Das steht fest, daß sich die Volksschullehrer anscheinend dauernd in unzufriedener Stimmung über ihre wirtschaftliche Lage befinden. Wer wollte nicht zugeben, daß viele Klagen in dieser Beziehung berechtigt sind oder berechtigt waren? Aber jetzt, nachdem ein großer Teil der Mißstände abgestellt ist, und immer noch neue Gesetze, welche dasselbe bezwecken, in Beratung sind, bemerkt man immer noch nichts vom Beginn der Zufriedenheit."

Des hochgeborenen Herrn Grafen liebenswürdige Meinung vom deutschen Volksschullehrer berührt nicht im geringsten unangenehm, im Gegenteil, sie belustigt. Der Herr Graf ist einer von den vielen aus der sozialen Schicht, der er angehört, die die gleiche ungünstige Meinung von uns haben, auf einen mehr oder weniger kommt es nicht an, und das preußische Abgeordnetenhaus hat ja von jeher zur Genüge dafür gesorgt, daß sie bekannt wurde. Ein Graf von Schulenburg war es, der nach der Schlacht von Jena in einem Anschlag an den Straßenecken Berlins erklären ließ: Ruhe ist die erste Bürgerpflicht, warum soll nicht ein heute Lebender seines Geschlechts diese Ruhe, d. h. Zufriedenheit, wenigstens von den Lehrern als erste Pflicht voraussetzen? Was mich an seiner Kritik des Lehrerstandes freut, ist die Tatsache, daß der Kritiker die Hauptunterschiede zwischen dem Lehrer aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts und dem heutigen Lehrer klar herausgefunden und dargestellt hat, nur nennt er diese nicht beim rechten Namen, da er einer sozialen Schicht angehört, die in ihrem Urteil über den Lehrer mit der Zeit nicht fortgeschritten ist. Die Gewissenhaftigkeit des Lehrers jener Zeit war – Ausnahmen abgerechnet – die schablonenhafte Erledigung der Schularbeit, Bekenntnistreue, die kritiklose Einpaukerei der von der Kirche vorgeschriebenen religiösen Stoffe, Vertretung der Autorität, die eigene bedingungslose Unterwerfung unter die Autorität des Schulpatrons. Von diesen Fehlern – wenn man diese Tatsachen als solche überhaupt bezeichnen kann, denn sie waren eine Folge der bestehenden Verhältnisse – hat sich ein großer Teil der Lehrerschaft in der Hauptsache aus eigener Kraft im Laufe der letzten fünfzig Jahre freigemacht, der Teil aber, der zwar innerlich zu größerer Freiheit gelangt ist, dem jedoch die Ungunst der Verhältnisse die äußere Freiheit noch versagt, ist unzufrieden. Alle aber sind unzufrieden über die ungenügende Besoldung und speziell über die preußische Schulgesetzgebung, die einer zeitgemäßen Entwickelung der Volksbildung im ganzen Reiche hinderlich ist. Der Herr Graf scheint es für genügend zu halten, wenn überhaupt Gesetze gegeben werden, wir Lehrer aber sind der Meinung, daß diese Gesetze auch den tatsächlichen Bedürfnissen des gesamten Staates – nicht denen einer mächtigen gesellschaftlichen Oberschicht im Staate – gerecht werden müssen. Aber Ruhe ist die erste Lehrerpflicht. – „Ach, daß es noch wie damals wär! Doch kommt die schöne Zeit nicht wieder her!" Der gräfliche Herr Redner ist sich auch klar darüber, woher die Wandlung gekommen ist, es ist der schädliche Einfluß des alles zersetzenden Zeitgeistes und – die schlechte Fachpresse, denen die jungen aus dem Seminare kommenden Lehrer nicht standhaft gegenüberstehen. Man kann hier deutlich bemerken, daß alles das, was uns die Gegner vorwerfen, unsere Vorzüge sind: Das Fortschreiten mit

Digitized by Google

dem Geiste der Zeit, die Fortbildung im Berufe, durch welche die Nachteile unserer Seminarbildung wenigstens teilweise ausgeglichen werden, und unsere Fachpresse. Ich möchte nicht alles an unserer Fachpresse gut nennen, aber sie ist trotzdem unsere schneidigste Waffe im Kampfe um die Rechte der Schule, ohne sie wären wir ein Spielball in den Händen der politischen Parteien. Eins ist bei der Aufzählung unserer angeblichen Fehler vergessen worden: die Vereinstätigkeit.

Die Herren „von" und „zu" scheinen überhaupt das Recht der Kritik am Lehrerstande gepachtet zu haben, denn in ganz ähnlicher Weise spricht sich der Herausgeber der „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" Oberstleutnant Ulrich v. Hassel über uns aus in einer kürzlich erschienenen Flugschrift „Wer trägt die Schuld?" Lassen wir ihm und seinen Lesern in den „positiv" christlich gerichteten Kreisen das Vergnügen, bei jeder passenden Gelegenheit über unsere angebliche stereotype Unzufriedenheit, Disziplinlosigkeit, Überspanntheit, Unklarheit zu jammern, sie ändern ja doch nichts. In früheren Zeiten hielt man es in jenen Kreisen überhaupt nicht der Mühe wert, dem Lehrer irgend welche Beachtung zu schenken, heute ist das anders geworden, denn wir haben die politische Welt gezwungen, mit uns als einer nicht zu unterschätzenden Macht zu rechnen. Das ist das Erfreuliche an solchen Kritiken, daß sie uns diese Tatsache bestätigen und uns indirekt den rechten Weg zeigen.

Freilich sind sich viele Lehrer noch nicht klar über den rechten Weg, wie die von uns schon oft beklagte Zersplitterung des Vereinswesens deutlich zeigt. Es scheint diese im Zuge der Zeit zu liegen. In Breslau gibt es sogar zwei Rektorenvereine, einen katholischen und einen protestantischen. Die Mitglieder des einen machen offenbar katholisches „Klassenlaufen", wie man dort das häufige Inspizieren nennt, und die Mitglieder des anderen machen protestantisches. Der Breslauer Lehrerverein hat übrigens seine Rektorendebatte im großen Stil gehabt, an der sich auch die Rektoren lebhaft beteiligten. Dabei wurde seitens eines Rektors die Mitteilung von einer an den Magistrat gerichteten Petition zwecks Übertragung der Lokalschulinspektion gemacht, die allenthalben großes Erstaunen erregte. Beide Rektorenvereine sind gemeinsam dabei vorgegangen, es scheinen also dem gemeinsamen Bestreben nach Machterweiterung der sonst konfessionell getrennten Brüder konfessionelle Bedenken nicht entgegenzustehen. Trotz zweimaliger Debatte ist keine Entscheidung gefallen, wenn man nicht den Beschluß, keinen Beschluß zu fassen, als eine solche ansehen will. Begreiflicherweise interessiert sich der Breslauer Lehrerverein sehr lebhaft für die von den Rektoren eingereichte Petition und er ersuchte daher um nähere Auskunft über den Inhalt derselben, die verweigert wurde. Das läßt tief blicken. Also auch hier das Streben nach größerer Machtfülle, ob sie im Interesse der Schule liegt, ist gleichgültig. Die Folge des abweisenden Benehmens der Rektoren ist der Beschluß des Lehrervereins, die Frage der Schulaufsicht erneut zu verhandeln. Das Verhalten der Rektoren heißt Öl ins Feuer gießen. Die vom Referenten der zweiten Versammlung vorgeschlagene Resolution war sehr maßvoll gehalten, die Annahme einer schärferen bei nochmaliger Verhandlung dürfte nun wahrscheinlich sein.

Digitized by

Auch der Rektorenverband des Berliner Lehrervereins hat nun zu der Frage Stellung genommen und folgende Beschlüsse gefaßt:

I. in betreff der Schulaufsicht: 1. Wir fordern Leitungs- und Aufsichtsbefugnisse für alle Rektoren etwa in der Ausdehnung, wie sie in der Dienstanweisung für die Berliner Rektoren bereits vorgesehen sind, bekämpfen aber das Streben, auch die Disziplinargewalt auf den Rektor zu übertragen. 2. Wir fordern die Abschaffung der nebenamtlichen Kreisschulinspektion sowie jeder Lokalschulaufsicht. 3. Die Kreisschulinspektion im Hauptamt ist Schulmännern zu übertragen, die sich im Volksschuldienste bewährt haben.

II. in betreff des Gehaltes: 1. Wir fordern eine Gehaltsordnung, welche mit der der Lehrerschaft im Zusammenhange bleibt, bekämpfen aber eine Bemessung des Rektorengehaltes in Prozenten des Lehrergehaltes. 2. Wir stellen uns auf den Boden der Beschlüsse des vierten Preußischen Lehrertages und, in Konsequenz des Beschlusses der Lehrerschaft, den Subalternbeamten erster Klasse gleichgestellt zu werden, fordern wir Gleichstellung mit den obersten Subalternbeamten der Zentralbehörden. Für Berliner Verhältnisse verlangen wir dementsprechend Gleichstellung mit den Oberstadtsekretären.

Für Nichtberliner bleibt in den Beschlüssen manches dunkel, trotzdem aber ist anzuerkennen, daß aus denselben der ehrliche Wille spricht, auf dem Boden des Lehrervereins eine alle Teile befriedigende Lösung der berührten Fragen herbeizuführen. Wäre dieser gute Wille überall vorhanden, so würde der Sache wesentlich damit gedient sein, leider ist dem nicht so. In der Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 14. Januar ist nun auch seitens des Kultusministers eine Antwort auf die bezüglichen Ausführungen des Abgeordneten Dr. Friedberg erfolgt. Er teilte mit, daß „Arbeiten im Gange seien, die Dienstanweisung des Rektors in seinem Verhältnis zu den Klassenlehrern einer Revision zu unterziehen, damit das Zusammenwirken der beiden, des Rektors und des Klassenlehrers, möglichst gedeihlich wird." Danach scheint es, als ob man auch im Unterrichtsministerium das jetzige Dienstverhältnis zwischen den beiden als nicht gedeihlich ansieht. Man darf jedenfalls der neuen Dienstanweisung mit Spannung entgegensehen.

Neben der Zersplitterung liegt eine große Gefahr für unser Vereinswesen und damit für den Einfluß derselben auf die Gestaltung der Schulverhältnisse und unsere eigenen in der Teilnahmlosigkeit vieler Lehrer am Vereinsleben. Es wird immer einzelne geben, denen das Gefühl der Zusammengehörigkeit und das Bewußtsein von der Notwendigkeit des Zusammenschlusses aller abgehen wird, aber daß in der Provinz Schlesien von 15000 Lehrern nur rund 6000 dem Provinzialverein angehören und daß in ganz Preußen ein starkes Drittel einem Lehrerverein nicht angehört, das geht doch weit über das Maß dessen hinaus, was man für begreiflich halten sollte. Merkwürdigerweise nehmen diese Herren die Errungenschaften ihrer in den Lehrervereinen vertretenen Kollegen als etwas Selbstverständliches für sich in Anspruch, ohne die Verpflichtung zu fühlen, auch ihrerseits ein Scherflein — und wären es nur die Vereinssteuern — zur Erreichung dieser Erfolge mit beizutragen. Hat man schon einmal gehört, daß einer dieser

Digitized by Google

Herren irgend einen Vorteil, der aus der Vereinstätigkeit sich ergab, verschmäht hätte, weil er nicht selbst mit an der Arbeit beteiligt war? Im Gegenteil, jene Herren stehen häufig in vorderster Reihe, wenn es gilt, die Ernte in die Scheuern zu bringen. Vielfach geht diese Teilnahmlosigkeit aus einem Duckmäusertum hervor, das sich heimlich ins Fäustchen lacht, wenn andere, die Zeit, Geld und Kraft für die Gesamtheit geopfert haben, auch noch in Differenzen mit einflußreichen Personen oder gar Vorgesetzten geraten, denen die „radikalen" Lehrervereine ein Dorn im Auge sind. Diese Herren müßten einmal bei einer Gewerkschaft in die Schule gehen, oder sie müßten eine Erfahrung machen, wie sie einst von einigen Herren ähnlicher Art in einer großen Stadt des mittleren Deutschlands gemacht wurde. Dort hatte eine Gruppe von Lehrern im Einverständnisse mit dem Lehrerverein ein Gesuch um Erhöhung ihres Gehaltes eingereicht. Mit Ausnahme von sechs Herren hatten alle Angehörigen dieser Gruppe die Petition unterschrieben. Die Wünsche der Petenten wurden erfüllt. Bei der nächsten Gehaltszahlung waren die sechs Helden der Überzeugung sehr unangenehm überrascht, als für sie von seiten des Schulamtes keine Erhöhung ihres Gehaltes angewiesen worden war. Auf eine Anfrage beim Dezernenten des Schulwesens erfuhren sie, daß keine Anweisung erfolgt sei, da sie die Petition nicht unterschrieben hätten und man darum angenommen habe, sie seien mit ihrem bisherigen Gehalte zufrieden. Erst auf ein besonderes Gesuch wurde auch diesen sechs Herren die Gehaltszulage gewährt. Und warum hatten sie nicht unterschrieben? Ihr Direktor – sie amtierten sämtlich an derselben Schule – hatte ihnen den freundlichen Ratschlag erteilt, es nicht zu tun.

Der Redaktionswechsel beim „Roland" hat begreiflicherweise in der pädagogischen Presse Aufsehen erregt. In einer Zuschrift an die „Pädagogische Reform" bestreitet Herr Gansberg, der jetzige Redakteur des „Roland", die Richtigkeit der in der „Preußischen Lehrerzeitung" veröffentlichten Notiz, nach welcher der Verleger, Herr Janssen, der bisherigen Schriftleitung Vorwürfe über die bisherige Haltung gemacht und Vorschriften für die zukünftige gegeben habe. Der „Roland" war bisher – er erscheint seit drei Jahren – zu einem wesentlichen Teile schulpolitischen Inhalts. Eine Zeitung, die ihre Tendenz als „Monatsschrift für freiheitliche Erziehung" gedruckt an der Stirn trägt, muß auch der Schulpolitik ihre Aufmerksamkeit in besonderem Maße zuwenden. Aber der Verleger war mit der schulpolitischen Tendenz seines Blattes nicht einverstanden, denn nach der Darstellung des Herrn Sonnemann, des bisherigen verantwortlichen Redakteurs des „Roland" in Nr. 298 der „Bremer Bürger-Ztg.", hat Herr Janssen folgendes geschrieben: „Ich selbst würde mich mehr für den „Roland" interessieren, wenn ich mit seiner Richtung übereinstimmen könnte. Aber die Zuneigung zur Sozialdemokratie, die materialistische Geschichtsauffassung, die Abneigung gegen Religion sind Dinge, die mir fremd sind und von denen ich mir auf die Dauer keinen Erfolg und Fortschritt versprechen kann. Unter diesen Umständen bin ich nicht gerade geneigt, Opfer zu bringen." Die Redaktionskommission des Roland gab daraufhin eine Erklärung ab, die sich im allgemeinen mit den bisher im Roland vertretenen Anschauungen deckte. Da,

Digitized by Google

nach Mitteilung der „Pädagogischen Reform", „Diese Erklärung dem Verleger nicht genügte, so kam es zu lebhaften Auseinandersetzungen innerhalb der Kommission, und die Folge war schließlich, daß Herr Sonnemann von der Redaktion zurücktrat und auch Herr Holzmeier seinen Austritt erklärte." Es ist wohl zweifellos: Der Verleger, Herr Janssen, ist mit seinen „Bedenken" durchgedrungen, und man darf annehmen, daß der „Roland" in Zukunft ein anderes schulpolitisches Gesicht tragen wird. Das rein Pädagogische wird voraussichtlich zur Hauptsache werden, aber Pädagogik und Politik haben so unendlich viele Berührungspunkte, daß ein Ausschalten der Politik in pädagogischen Sachen beinahe ein Ding der Unmöglichkeit für eine Zeitung mit den pädagogischen Tendenzen des „Roland" ist. Man darf also sehr gespannt sein auf die Art der zukünftigen Vertretung schulpolitischer Angelegenheiten unter der neuen Schriftleitung. Den zurücktretenden Herren gegenüber ist es Pflicht anzuerkennen, daß sie in fester Überzeugung von der Richtigkeit ihrer Anschauungen ohne Wanken und ohne Rücksicht auf persönliche Vorteile oder Nachteile in der besten Absicht der Schule zu dienen versucht haben, auch wenn man ihre Meinung in wichtigen Punkten nicht teilt. In einem Artikel „Nachklänge" – zum Bremer Schulprozeß – „Roland", Maiheft 1907, macht sich Herr Holzmeier in ironischer Weise lustig über die schmeichelhaften Zuschriften „aus dem Reiche" aus Anlaß des bekannten Prozesses. Ich glaube er hatte ein Recht dazu: Es gibt viele Holzmeier und Sonnemanns in Rücksicht der schulpolitischen Anschauung, aber nicht mit demselben Mute der Überzeugung und dieser ist doch das beste am Manne. – n.

Notizen.

Arbeitsunterricht. Wir zitieren immer, daß nichts in unser Gehirn Aufnahme findet, was nicht durch den Weg der Sinnesorgane zugeführt würde, nämlich nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu. Schwarz auf weiß, wunderbar. Ja warum denn nicht in der Tat? Der erste Sinn des Menschen ist seine Hand. Das ist der Sinn, der dem Menschengeschlecht die Überlegenheit gegeben hat über alle anderen Mitgeschöpfe, und der es zu einem homo sapiens, leider muß man jedoch sagen zu einem homo interdum sapiens endlich emporgeführt hat. Und eben dieses Sinneswerkzeug wird in seiner grundlegenden Bedeutung total verkannt. Man sagt die Hand sei ein grobes Sinneswerkzeug. Nun, das ist vielleicht richtig; der Grobschmied, der den Hammer führt, hat eine recht schwielige Faust. Aber verstehen wir denn das darunter, wenn wir von der Ausbildung der Hand als Sinneswerkzeug sprechen? Worin liegt denn die Bedeutung der Hand als Sinneswerkzeug? Einmal liegt sie darin, daß wir unsere Hand mit Verständnis führen können, daß wir nicht ausgelacht werden wegen unserer Tollpatschigkeit, daß wir nicht gleich jedes Ding zerbrechen, das wir in die Hand nehmen. Das macht jeden Menschen gleich angenehm in der Gesellschaft; aber das ist das allerwenigste. Durch die Hand lernt das Kind überhaupt erst die Vorstellung, die für sein ganzes Leben entscheidet: die Raumvorstellung. Unser ganzer mathematischer Unterricht krankt für die Mehrzahl der Menschen nur daran, daß diese Grundlage fehlt. Dadurch wird der mathematische Unterricht für die meisten so ungenießbar, daß man folgert, das mathematische Talent sei nur wenig vorhanden. Es ist gar nicht so selten vorhanden. Ich habe es oft genug gesehen, daß ein Kind, das einmal richtig angefangen hat, im mathematischen Unterricht gar nicht so schwierig war. Ich will nur anführen, daß das Kind mit der Hand anfängt ein Urteil zu bilden und zwar wörtlich sich Begriffe zu bilden. Es sind zunächst äußerliche Begriffe. Aber durch das Sinnesorgan der Hand werden

Digitized by Google

sie dem Gehirn zugeführt, und so hat das Kind sich Raumvorstellungen erarbeitet, und auf dieses Moment kann man nicht genug Wert legen. Unsere Erziehung hat die Aufgabe, durch die Arbeit zum Wissen zu erziehen, nur solches Wissen legt. Das Kind bekommt aber, indem es sich einen Begriff erarbeitet hat, jetzt auch die Möglichkeit, von der Raumvorstellung zu abstrahieren und sie zu übertragen auf eine Flächenvorstellung. Demnächstiges wir die Raumvorstellung, so wird die Anschauung allein flächenhaft, bei manchen Beleuchtungen so, als wenn wir alles tadlos sehen, schemenhaft. Dieser Handfertigkeits- und Anschauungsunterricht ist aber für uns Naturforscher grundlegend, denn er führt uns hinüber zu der Mitarbeit an dem naturhistorischen, an dem naturwissenschaftlichen Unterricht in der Schule. Das Kind muß so hinübergekommen zum Experimentieren. Es muß soweit vorbereitet werden darnach die Mittelschule, daß es uns nicht mit seiner Unzulänglichkeit, wenn wir es auf der Hochschule in die Hand bekommen, solche Schwierigkeiten bereitet, daß wir mit dem ABC anfangen müssen. Ist die Raumvorstellung entwickelt, so kommt das Kind zur Anschauung des Gegenstandes, es braucht den Gegenstand nicht jedesmal erst anzufassen. Der Begriff ist geschaffen. Jetzt entwickelt es selbst seine Anschauung. Es lernt das Sinnesorgan der Augen richtig gebrauchen. Es kann jetzt projizieren, ist sein Gehirn endlich soweit, daß es innere Anschauungen, innere Begriffe als Arbeitsinstrument wirklich zum Gebrauche hat. Es kann sich einen Gegenstand auch durch sein inneres Auge vorstellen, es braucht den Gegenstand nicht jedesmal zu sehen, es hat auch ohne das jetzt eine Vorstellung, einen klaren Begriff und jetzt können wir von dem Konkreten übergehen zu dem Abstrakten. Jetzt schadet das nichts mehr, weil das Kind in seinen Begriffen und Anschauungen durch sein Erarbeiten klar geworden ist. Und damit haben wir den Kernpunkt des höheren Unterrichtswesens jetzt vollständig physiologisch klar erkannt.

Prof. Kuppe-Prag bei den Verhandl. d. VIII. Jahresversammlung d. Allgem. Deutsch. Vereins usw. in Karlsruhe 1907.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingelaufenen Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Oberstufe der Naturlehre (Physik nebst Astronomie und mathematischer Geographie). Nach H. Höflers Naturlehre für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen für höhere Lehranstalten des Deutschen Reiches bearbeitet von Dr. Friedrich Poske. Mit 442 zum Teil farbigen Abbildungen und drei Tafeln. (357 S.) Braunschweig, Vieweg & Sohn. Geb. M. 4.—.

Preyer, W.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet und herausgegeben von Karl C. Schaefer. Mit dem Porträt des Verfassers. 6. Aufl. (488 S.) Leipzig 1905, Th. Grieben's Verlag. M. 8.—, geb. M. 10.—.

Michel, Gustav: Vorwärts zu Christus! Sortimit Paulus! Deutsche Religion! 2. Aufl. (424 S.) Berlin 1906, Hermann Walther. M. 6.—, geb. M. 7.50.

Profé, Dr. med. Alice: Lehrbuch der Gesundheitspflege. Zum Gebrauch in den oberen Klassen der Volksschule, in Fortbildungsschulen usw. (140 S.) Berlin 1906, Schall & Rentel.

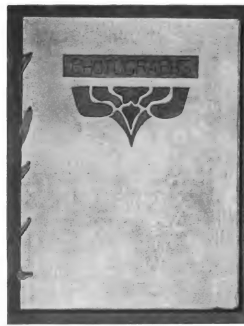
Rademacher, Dr. H., Direktor der höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Bromberg: Auswahl von Gedichten und volkstümlichen Liedern für höhere Mädchenschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 zusammengestellt. Zur Einführung genehmigt durch die Ministerial-Verfügung vom 21. Juli 1894. 3. Aufl. (312 S.) Hannover 1907, Carl Meyer (Gust. Prior). Geh. M. 1.80, geb. M. 2.25.

Romundt, Dr. Heinrich: Der Professorenkampf. Ein Ende und ein Anfang. (125 S.) Gotha 1906, E. F. Thienemann. M. 2.40.

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Digitized by Google



Zu: **Die Ausstattung unseres Schulbuches.**

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 6 März 1908

Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule.

Von Gustav Wiederkehr, Mannheim.

I.

Es geht ein Zug nach Vertiefung und Verinnerlichung des unterrichtlichen Lebens durch unsere Schulwelt. Wer wollte das leugnen! Die alten Forderungen „unterrichte naturgemäß, unterrichte interessant", und wie sie alle lauten mögen, haben in dieser allgemeinen Fassung ihre frühere Bedeutung und Zugkraft verloren. Sie sind heute zur hohlen Phrase herabgesunken, die uns nur wenig oder gar nichts mehr sagt.

Die Tage oberflächlichen, kritiklosen Hinnehmens, blindgläubiger Unterwerfung unter den traditionellen Dogmatismus der alten Schule sind vorüber; man ist anfangs skeptisch geworden. Die Gewissen sind geweckt und geschärft, das Bewußtsein von der Verantwortlichkeit und damit von dem hohen Werte der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit ist gestärkt; man gibt sich nicht mehr zufrieden mit allerhand pädagogischen Rezeptchen und didaktischen Geheimmittelchen, auch wenn die Universalität ihrer Heilkraft noch so laut auf öffentlichem Markte gepriesen wird. Alles drängt auf gründlichere, exaktere Auslegung und tiefere Begründung der didaktischen Postulate.

Die rein theoretische Psychologie der alten Schule mit ihrer logisch-dogmatisierenden und philosophierenden Tendenz mußte in diesem Punkte völlig versagen, weil ihr die dazu erforderlichen Mittel nicht zu Gebote standen. Der neuern, experimentellen Forschung war es vorbehalten, jene alten Forderungen eines Comenius und eines Pestalozzi erst recht zu vertiefen und in Wahrheit zu begründen, um so neue Wege zu alten Zielen aufzuzeigen. Sie ließ sich nicht genügen an einer bloßen, oberflächlichen Beschreibung und Erläuterung der psychischen Zustände und Vorgänge, sie drang weiter zur Erkenntnis der innern kausalen Zusammenhänge des gesamten seelischen Lebens vor, und ihr Streben war vor allem darauf gerichtet, über die Entstehung, den Verlauf und die Endergebnisse psychischer Prozesse Aufschluß zu geben.

Digitized by Google

Das vermochte die neue Schule aber nur dadurch, daß sie die psychologische Forschung auf eine ganz neue Basis stellte.

Die alte, theoretische Psychologie hatte den Empirismus in der rohesten Form zu ihrer Voraussetzung. Die praktische Einzelerfahrung bildete den Ausgangspunkt ihrer psychologischen Induktionen. In der Fülle und Mannigfaltigkeit dieser Erfahrung erblickte sie die Bedeutung derselben für den Fortschritt der Forschung. Sie war sich aber nicht bewußt, daß das Maß der gewonnenen Erfahrung nie deren Wert für die Gewinnung neuer Gesichtspunkte ausmacht, sondern daß die Erfahrung nur durch die Bedingungen, unter denen sie erworben wird, zu einer sicheren und wertvollen Grundlage für die psychologische Analyse werden kann.

Zwischen Wahrnehmung im Sinne der landläufigen praktischen Erfahrung und der wissenschaftlichen Beobachtung ist ein großer Wesensunterschied. Schon Herbart hat diese Verschiedenheit in jenem so oft mißverstandenen, für manchen hart klingenden Worte angedeutet, wenn er von der „Erfahrung eines achtzigjährigen Schlendrians" redet. Beobachtung in wissenschaftlichem Sinne ist mehr als Erfahrung, mehr als langjährige Erfahrung. „Beobachtung ist kritische Wahrnehmung, nach gewissen Gesichtspunkten ausgewählt und von den Zufälligkeiten der Anschauung befreit, sagt Dr. Lay. Die Wahrnehmung kann zur Beobachtung werden, wenn sie von vornherein in einen allgemein giltigen, gesetzmäßig psychologischen Zusammenhang verknüpft gedacht wird und zwar auch dann, wenn wir diesen Zusammenhang noch gar nicht kennen. Eine Beobachtung erfordert, daß man mit Absicht, mit einem bestimmten Zwecke wahrnehme, daß man nicht bloß die Erscheinung, sondern soviel nur möglich alle die begleitenden Umstände erfasse, um die Erscheinung als Wirkung einer oder mehrerer Ursachen zu erkennen. Nur so wird es dem Beobachter gelingen, die Wahrnehmung begrifflich einzuordnen, die Einzeltatsache allgemeineren psychologischen Tatsachen einzugliedern." [1])

Die Fähigkeit kritischer Beobachtung ist also weder abhängig von einer langjährigen reichen Erfahrung noch vom Besitz eines angeborenen pädagogischen Taktgefühls und ererbter Divinationsgabe, sondern sie fordert vom Praktiker vielmehr ein gewisses Maß gründlicher psychologischer Schulung.

Leider ist letztere noch bei vielen nicht in der Weise vorhanden, wie dies der hohen Bedeutung kritischer Beobachtung entsprechend zu wünschen wäre.

[1]) Dr. W. A. Lay, Experimentelle Didaktik. S. 581.

Digitized by Google

Das hat vor allem seinen Grund in dem Umstand, daß unsere Lehrerbildung sich noch ganz in den alten Gleisen rein theoretischer Psychologie bewegt, und daß ein großer Teil der Lehrenden immer noch der Ansicht huldigt, das seelische Leben des Kindes sei infolge der Eigenart seines innersten Wesens der Messung und Bestimmung durch Anwendung experimenteller Methoden überhaupt nicht zugänglich.

Dieser Auffassung steht aber die allbekannte Tatsache gegenüber, daß die Schule durch Einführung der alljährlichen Zensuren unbewußt nicht anderes getan hat, als eben das psychologische Experiment in seiner einfachsten Form in den Unterricht eingeführt.

Aufgrund allgemeiner Eindrücke oder durch besondere Prüfungen, die sie allerdings oft nicht mit der nötigen Gründlichkeit und mit Geschick vorzunehmen pflegt, hat sie den Kenntnisstand der Schüler mathematisch zu bestimmen und zu schätzen versucht. Aber bei der zahlenmäßigen Messung und Wertung dieses Gedächtnisinhalts ist man stehen geblieben und hat sich um die nähere Bestimmung höherer Geistesqualitäten so viel wie nicht gekümmert.

Diese Aufgabe zu lösen, war der experimentellen Didaktik vorbehalten. Sie hat vor allem die Untersuchung der höheren geistigen Tätigkeiten und Zustände, die Erforschung der Aufmerksamkeit, der Auffassungsfähigkeit usw. und ganz besonders des Interesses in das Bereich ihres Arbeitsfeldes hereingezogen und hat auf allen diesen Gebieten Fortschritte zu verzeichnen, die selbst die Gegner der experimentellen Didaktik ihr nicht streitig zu machen vermögen.

Gerade die Untersuchungen über die Beliebtheit der Unterrichtsfächer, wie sie von Marx Lobsien-Kiel[1]), Dr. William Stern-Breslau[2]) vorgenommen wurden, haben die Aufmerksamkeit aller pädagogisch interessierten Kreise in hohem Maße erregt. Sie gaben auch uns Veranlassung, diesen Gegenstand einmal näher ins Auge zu fassen, und wir haben eine Nachuntersuchung der von Stern und Lobsien unternommenen Enquete angestellt, deren Ergebnisse wir im nachfolgenden dem verehrten Leserkreis zu unterbreiten uns erlauben.

Die Untersuchung wurde an 500 Knaben und 500 Mädchen einer Großstadt-Volksschule am Ende des Schuljahres 1905/06 vorgenommen. Sie umfaßte die Schuljahre vier bis acht. Unser Streben war vor allem

[1]) Marx Lobsien, Kinderideale, in Zeitschr. f. Päd., Psych., Path. und Hyg. Jahrg. 1905.

[2]) Dr. W. Stern, Untersuchungen über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Fächer. Zeitschr. f. Päd., Psychol., Pathol. Jahrg. 1903. Heft 4.

Digitized by Google

darauf gerichtet, die Untersuchung möglichst einfach, einheitlich und gleichartig zu gestalten. Wir sahen deshalb von vornherein davon ab, die Prüfung der Kinder den einzelnen Klassenlehrern zu überlassen. Oberlehrer M. Lutz, der langjährige Vorsteher einer größeren Schulabteilung, und ich teilten uns in die Arbeit, nachdem wir uns auf ein bestimmtes Verfahren geeinigt hatten.

Um jedwede Störung während der Untersuchung zu vermeiden, wurde vor Beginn der letzteren das erforderliche Schreibwerk bereit gelegt. Gleichgroße, weiße Zettel wurden an die Schüler ausgeteilt und dafür Sorge getragen, daß jedes Kind einen Bleistift zur Hand hatte.

Dann wurden die einzelnen Fächer in der Reihenfolge, wie sie die Tabellen aufweisen, groß und deutlich unter einander an die eine der zur Verfügung stehenden Wandtafeln geschrieben und die Frage: Welches unter diesen Fächern ist dir das allerliebste? auf die andere Wandtafel verzeichnet.

Für eine einheitliche Behandlung des Gegenstands ist die Formulierung der Frage von der größten Bedeutung. Sie muß möglichst eng und ganz bestimmt gefaßt sein, so daß bei ihrer Beantwortung die Wahl nur auf ein einziges Fach fallen kann. Durch Anwendung des verstärkten Superlativs „allerliebstes" suchten wir das zu erreichen.

Um die Schüler zu einem wirklich freimütigen, ihrer tatsächlichen inneren Stellungnahme entsprechenden Bekenntnis zu bewegen, erschien uns die Beobachtung strengster Anonymität als ganz besonders geboten. Die Zettel durften daher nicht mit einem Namen versehen werden. Zur Beantwortung der Frage wurde eine Zeit von etwa 8 Minuten gewährt.

Nachdem diese erste Frage erledigt war, wurde das Blatt gewendet und auf der Rückseite die zweite beantwortet, die also lautete: Welches unter diesen Fächern ist dir das allerunliebste? Auch diese Frage wurde an die Wandtafel geschrieben, nachdem die erste entfernt worden war. Während der Prüfung enthielten sich der Klassenlehrer wie der untersuchende Lehrer jeglicher Bemerkung und jedweder Kontrolle. Sie trugen beide nur dafür Sorge, daß eine Beeinflussung der Schüler gegenseitig unterblieb.

Die Wahrnehmungen bezw. Beobachtungen, die wir hinsichtlich des Verhaltens der Schüler während der Beantwortung der Fragen zu machen Gelegenheit hatten, waren höchst interessant. Dem größten Teil der Kinder fiel die Wahl nicht schwer; im Nu war die Frage beantwortet. Das ließ nicht etwa auf einen Mangel an Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit schließen, waren es doch gerade die in dieser Beziehung

Digitized by Google

einwandsfreien Elemente, die die Entscheidung rasch trafen, sondern es zeigte sich vielmehr, daß die Zu- bezw. Abneigung der Schüler gegen ein Fach so tief saß, so scharf und stark betont hervortrat, daß die Wahl ohne besonderes Nachdenken getroffen werden konnte.

Ein kleiner Prozentsatz war freilich auch vertreten, dem die Entscheidung immerhin einiges Kopfzerbrechen verursachte. Sie waren sich lange nicht schlüssig. Immer und immer wieder wurde die lange Reihe der Fächer an der Tafel prüfenden Blicks durchlaufen und immer konnte man zu keinem Entschlusse kommen. Namen der Fächer, die wiederholt auf dem Zettel durchgestrichen waren, deuteten darauf hin, daß der endlichen Entscheidung ein langer, innerer Kampf, ein sorgfältiges Abwägen und gewissenhaftes Abschätzen der Werte vorausgegangen war. So konnten wir die Überzeugung gewinnen, daß die abgegebenen Urteile der wirkliche, wahre Ausdruck der innern Stellungnahme bezeichneten, die die Kinder den einzelnen Fächern gegenüber tatsächlich einnahmen.

Nun handelte es sich um die statistische Verarbeitung der auf den Zetteln verzeichneten Ergebnisse. Wir folgten dabei, von einigen Veränderungen abgesehen, im großen und ganzen der Sternschen Methode. Die Zahl der den einzelnen Fächern zugefallenen Stimmen wurden klassenweise bestimmt, die Resultate in Tabellen nach dem Unterschied der Fächer, des Geschlechts, der Altersstufe geordnet zusammengestellt und die erhaltenen Größen prozentuell berechnet. Zwecks besserer Veranschaulichung stellten wir die einzelnen Ergebnisse graphisch dar und wählten dabei nach dem Beispiel Dr. W. Sterns die für diesen Fall ganz besonders geeignete Form des Diagramms.

Die von einer O-Linie senkrecht aufsteigenden Längen bezeichnen die positiven Werturteile, die andern die negativen. Um einen sichern Maßstab für die Bestimmung des Interessegrads zu gewinnen, setzten wir für beide Gruppen je eine Hauptinteressengrenze h g. Sie stellt prozentuell den Durchschnitt sämtlicher Werte dar und beträgt nach unserer Berechnung für die Tabellen I und II 6,25 %, für die Tabelle III aber 6,7 %, da der einheitlichen Berechnung wegen die Fächer Handarbeit und Französisch weggelassen werden mußten.

Um einen Vergleich unserer Ergebnisse mit denjenigen Sterns und Lobsiens zu ermöglichen, verfuhren wir bei der Gruppierung der Fächer, von einigen Abänderungen abgesehen, nach demselben Schema, das Dr. W. Stern seiner Einteilung zugrunde gelegt hat. Auch wir unterscheiden vier Hauptgruppen: 1. bevorzugte, 2. abgelehnte, 3. bipolare und 4. indifferente Fächer.

Digitized by Google

Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule

(nach Schema von Dr. W. Stern).

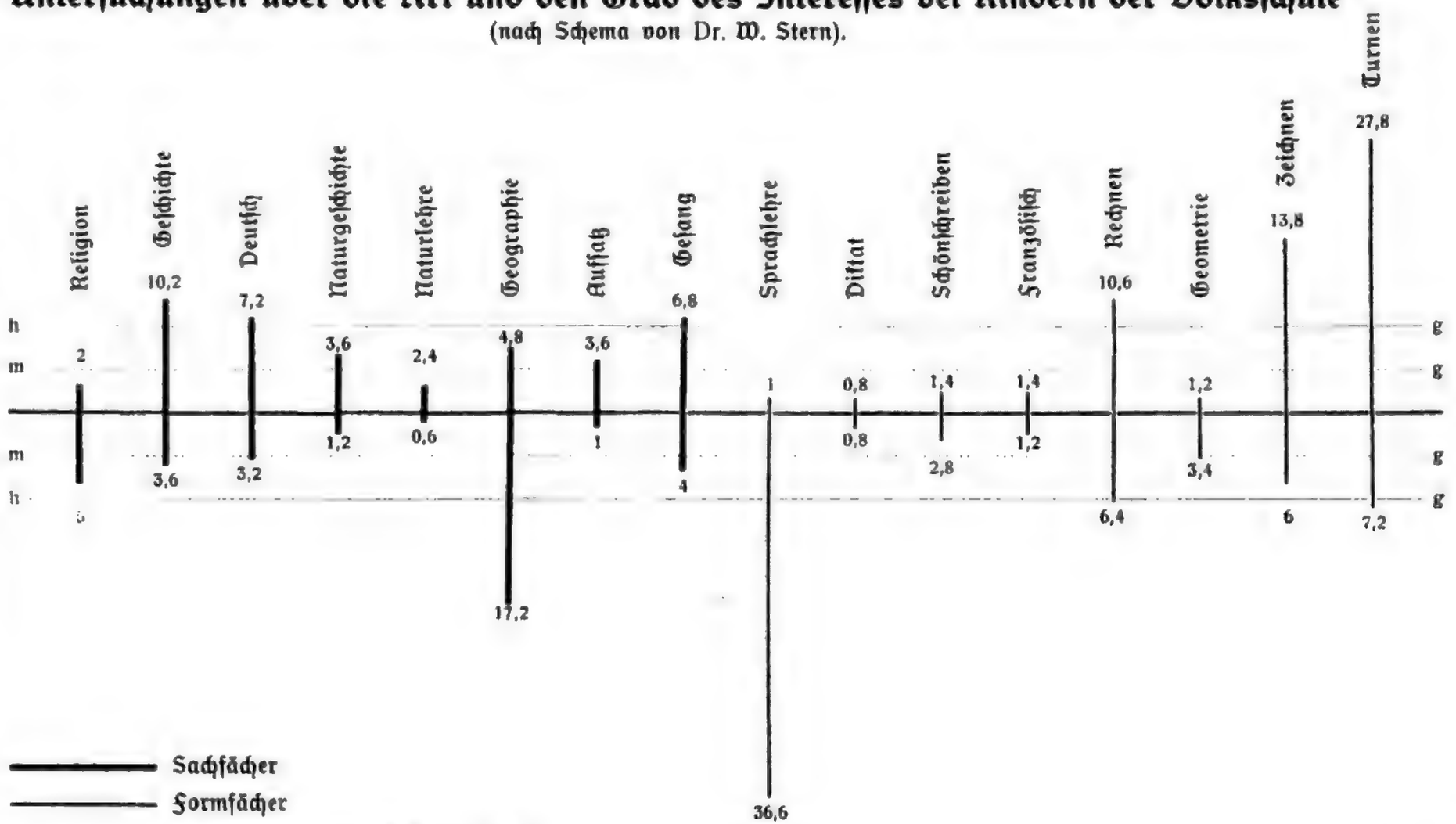


Tabelle 1: **Knaben**

Digitized by Google

Tabelle II: **Mädchen**

Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule

(nach Schema von Dr. W. Stern).

Digitized by Google

Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule

(nach Schema von Dr. W. Stern).

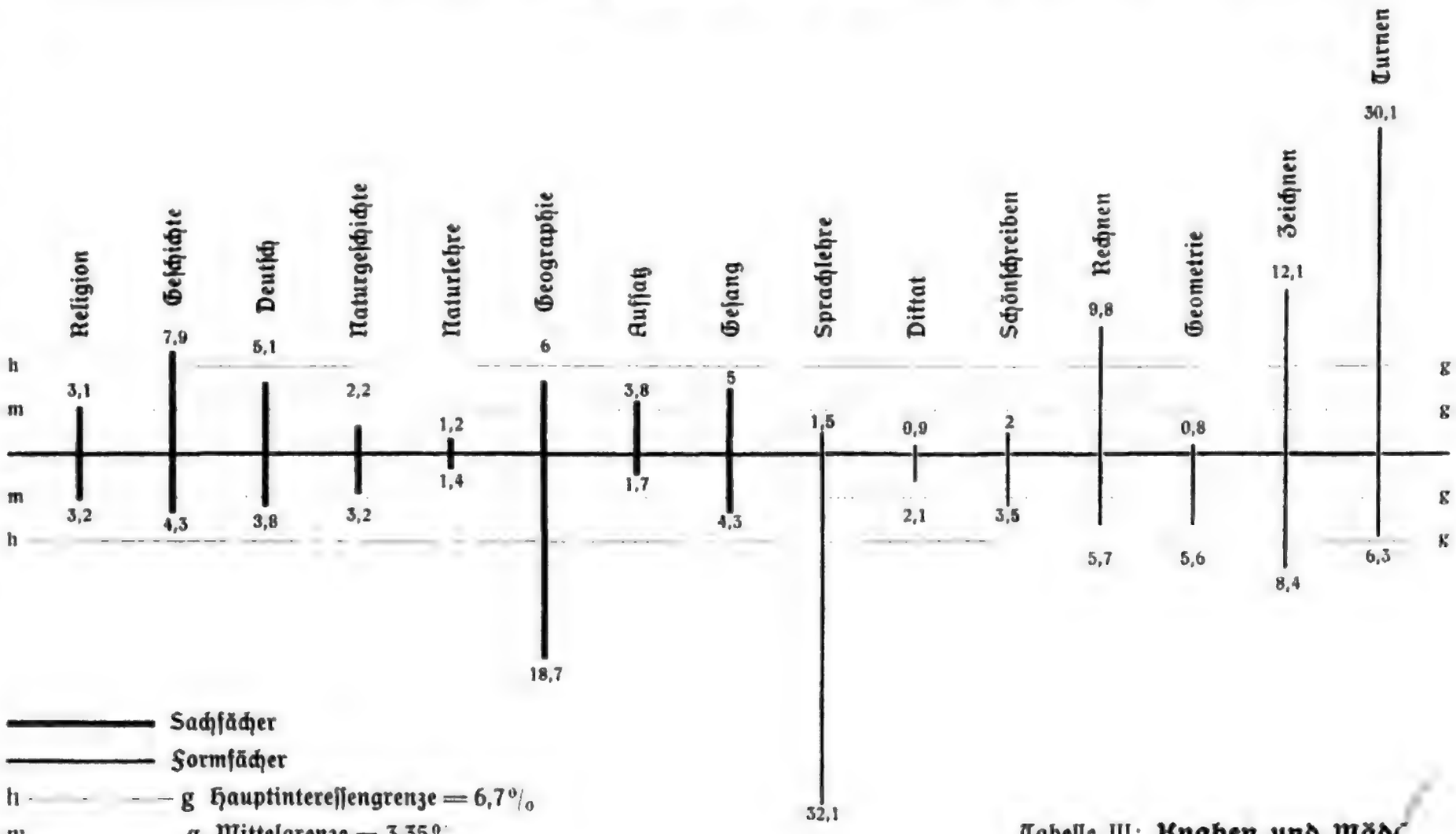


Tabelle III: **Knaben und Mädc**

Digitized by Google

Eine genauere Bestimmung und schärfere Nüancierung der Werte machte die Einführung zweier Mittelgrenzen mg notwendig, die bei Tabelle I und II in der Höhe von 3,125%, bei Tabelle III in der Höhe von 3,35% gezogen sind.

Es ergeben sich so fünf Interessenzonen, eine zwischen den innern Mittelgrenzen liegende Zone, zwei zwischen der Mittellinie und der Hauptgrenze liegende, und zwei über die Hauptgrenzen nach der positiven wie negativen Seite sich hinauserstreckende Zonen. Je nachdem nun eine der auf- oder absteigenden Linien (Ordinate) der einen oder anderen der fünf Zonen angehört, je nachdem können wir von starker oder schwacher Bevorzugung, Ablehnung, Bipolarität oder Indifferentismus reden.

1. Als stark oder ausdrücklich bevorzugt bezw. abgelehnt gilt uns nun dasjenige Fach, bei dem das eine Ordinat über die jeweilige Hauptinteressengrenze hg hinausragt und das mindestens den doppelten Wert des entgegengesetzten Ordinats besitzt.

2. Als schwach oder wenig bevorzugt bezw. abgelehnt bezeichnen wir dasjenige Fach, bei welchem das eine Ordinat in nennenswerter Ausdehnung über die innere Mittelgrenze mg hinausgeht, sich also der Hauptgrenze hg beträchtlich nähert, während das entgegengesetzte Ordinat innerhalb der betreffenden Mittelgrenze liegt.

3. Als stark bipolar ist dasjenige Fach anzusehen, dessen beide Ordinate bis oder über die Hauptinteressengrenze hg so ziemlich gleich weit hinausreichen.

4. Als schwach bipolar gilt dasjenige Fach, dessen Ordinate nach beiden Seiten in nennenswerter Ausdehnung über die Mittelgrenzen mg hinausgehen, ohne die Hauptinteressengrenzen hg zu berühren, oder bei welchem ein Ordinat mäßig über die Hauptgrenze hg hinausragt, während das entgegengesetzte stark die jeweilige Mittelgrenze mg überschreitet, ohne die Hauptgrenze zu erreichen.

5. Von stark oder ausgesprochen indifferenten Fächern kann geredet werden, wenn ihre Ordinate gleich O sind oder wenn sie, zwischen den inneren Mittelgrenzen mg liegend, nicht mehr als 1,5% nach jeder Seite hin betragen.

6. Als schwach oder wenig indifferent kann dasjenige Fach endlich betrachtet werden, dessen Ordinate zwischen den beiden innern Mittelgrenzen mg liegen, deren Werte also 3% nicht übersteigen.

Bei genauer Einhaltung dieser Richtlinien ergibt sich folgende Gruppierung der Fächer:

Digitized by Google

Gruppierung der Fächer nach der Art und dem Grad des Interesses.

Tabelle	bevorzugt		abgelehnt		bipolar		indifferent	
	stark	schwach	stark	schwach	stark	schwach	stark	schwach
Knaben	Geschichte		Geographie	Religion	Rechnen	Gesang	Diktat	Naturgeschichte
	Deutsch		Sprachlehre					Naturlehre
	Zeichnen							Aufsatz
	Turnen							Schönschreiben
								Französisch
								Geometrie
Mädchen	Turnen	Religion	Sprachlehre	Deutsch	Geographie	Geschichte	Naturlehre	Diktat
	Handarbeit	Aufsatz	Geometrie	Naturgeschichte	Zeichnen	Gesang		Schönschreiben
						Rechnen		
Knaben u. Mädchen	Turnen	Aufsatz	Geographie	Schönschreiben	Zeichnen	Geschichte		Religion
			Sprachlehre	Geometrie		Deutsch		Naturgeschichte
						Gesang		Naturlehre
						Rechnen		Diktat

Digitized by Google

Die Bilanz wäre damit gezogen, die Abrechnung mit dem heute herrschenden Schulsystem gemacht.

Fürwahr keineswegs ein besonders erfreuliches Ergebnis, wenn im gesamten unter 15 Fächern nur ein einziges als ausdrücklich bevorzugt bezeichnet wird, während jeweils vier Fächer als abgelehnt und indifferent aufgeführt werden.

Wer hätte gedacht, daß unsere Schüler der Mehrzahl der Unterrichtsgegenstände kein oder nur geringes Interesse entgegenbringen, daß sie dem täglichen Unterricht zum größten Teil mit Widerwillen folgen. Das läßt doch gewiß tief blicken und gibt zu ernstem Nachdenken und strenger Selbstprüfung immerhin reiche Veranlassung.

Liegt es am Stoff oder an der Methode, sind die Schüler oder gar die Lehrer daran schuld, das sind die Fragen, die sich einem jeden unwillkürlich aufdrängen.

Demjenigen, der sich mitten in den Irrungen und Wirrungen des unterrichtlichen Lebens einen freien Blick und einen offenen Sinn für alles Bedeutsame, Große, dauernd Wertvolle erhalten hat, wird die Antwort sicherlich nicht schwer fallen. Er sieht sich vor die Lösung eines Rechenexempels gestellt, das nicht einfacher und elementarer gedacht werden kann.

Wer ein gewisses Produkt erhalten will, muß eine ganz bestimmte Anzahl von Faktoren, die einen ganz bestimmten, wenn auch ungleichen Wert besitzen, aufeinanderwirken lassen. Wird einer der Faktoren in seiner Wirkung ausgeschaltet, so ist nicht daran zu denken, daß das Produkt zu dem beabsichtigten Werte heranwächst. Das ist nun im vorliegenden Falle nicht anders. (Teil II folgt im nächsten Heft.)

Vom Erleben im Zeichenunterricht.

Von Curt Weymann, Weinböhla.

Die Belehrung ist die eisige Königin, die heute den Schulthron einnimmt. Das arme Aschenbrödel „Erleben" wartet noch auf den Märchenprinzen, der ihm zu Einfluß und Herrschaft verhilft, und dem möchte ich Heroldsdienste leisten.

Das Erleben, diese Auseinandersetzung des ganzen Menschen (nicht bloß des Verstandes) mit der Umwelt konnte auch im modernen Zeichenunterrichte noch kein Heimatrecht erlangen. Man ist zu ausschließlich auf die Ausbildung des Verstandes und der manuellen Fertigkeit bedacht.

Kein Wunder, wenn einem viele moderne Zeichensäle so frostig vorkommen, wenn sie uns gar zu sehr an Sezierſäle oder chemisch-analytische Institute erinnern. Kalt und objektiv tritt man an die Natur heran, kalt und objektiv belehrt man die Kleinen „über" all das Leben, das uns in Formen und Farben, in Licht und Bewegung der sichtbaren Welt entgegenpulst, kalt und „objektiv richtig" stellen die Kinder das Gesehene dar. Es ist natürlich, daß ihnen die köstliche Bereicherung ihres Lebens durch jenes Leben des Sichtbaren für immer verloren geht, und wir staunen nicht, wenn sie wohl richtig, aber gefühllos sehen und darstellen.

Aber das Herz will auch sein Recht. Ich möchte es ihm mit verschaffen helfen. Drum lasse ich meine Schüler „erleben", so oft sich mir eine günstige Gelegenheit bietet. Ja, St. Bureaukratius, die Gelegenheit benutze ich, und nicht ein Plänchen oder Systemchen. Nun, um diesem gestrengen Herrn die Gänsehaut, die er bekam, wieder zu vertreiben, ist nötig zu sagen, daß das wirkliche Leben ein ebenso wirklich widerspenstiges Ding ist, das sich auch mit äußerster Schlauheit und brutalster Gewalt nicht unter einen Plan oder ein System zwingen läßt.

Erleben lassen will ich meine Schüler, ich will ihnen zeigen, daß die Dinge, die uns im Zeichenunterrichte Stoff sind, nicht tot vor uns liegen, daß Leben in ihnen und an ihnen zu schauen ist, daß Farbe, Licht, Form und Bewegung Lebensäußerungen sind.

Und dieses Leben ist es wert, erlebt zu werden! Welch eine Fülle menschlicher Gefühls- und Willensregungen hat doch ihren Ursprung in ihm. Sind sie es nicht, die zum großen Teil den Reichtum unseres Lebens bilden!

Wir wissen, daß[1]) „die Größten, die wir kannten, nur das des Lebens — auch des Sterbens — wert gefunden, daß sie in ihrem Gefühle eroberten, den gewaltigen Märchenzauber der all-einen Natur." Wer dächte nicht gleich an Goethe![2]) — Er ist die Sonne des 20. Jahrhunderts. Wir empfingen ihre Glut und strahlen sie weiter.

Wir ziehen deshalb hinaus mit unseren Kindern, um die ganze, gewaltige Licht-, Farben- und Formenherrlichkeit der Heimat einzusaugen, um daraus Beglückung und Segnung emporwachsen zu sehen, um daraus Heimatkraft zu ziehen, die uns fähig macht, alles Kraftlose, das Dekadente und Fremde an uns heranbringen, fest und beharrlich zurückzuweisen.

---

[1]) Scheumann, Eroberung der Landschaft.

[2]) Briefe aus der Schweiz.

Wir erobern uns das Sichtbare, wir erleben es. Dadurch werden wir reich und sehen die Armut anderer.

Unser Mitleid euch, die ihr teilnamslos einen Höhenzug mit euren Blicken verfolgt, die ihr nicht gerührt werdet durch den Anblick eines schön bewegten Menschenkörpers! Ihr müßt viel entbehren!

Ihr wißt nicht, wieviel, sonst wäret ihr nicht so zufrieden.

Wenn wir euch doch aufrütteln könnten, wenn wir euch doch eure Zufriedenheit rauben könnten, daß ihr euch mühtet wie Goethe, die Welt zu erleben!

Wir folgten seinem Beispiel mit unseren Kindern. Daher kennen wir gutmütige und freundliche, verbissene und giftig blickende Blumen. Farben leuchteten uns schon, sie schrieen, stachen, krachten und haben uns wohl oder weh getan. Wir sahen Linien sich leis bewegen, wogen, emporschnellen, dahingleiten, schleichen, sich schwingen und aufbäumen. Wir empfanden, wie Schatten verschleierten und lasteten, wir schauten Licht an Profilen herabgleitend oder an Fassaden hinaufkletternd. Wir sahen Garben in Puppen stehen und sich müde neigen. Wir fühlten es, wie schläfrig die Köpfe sich beugten unter der Last, die sie einen Sommer getragen; wie schlaff hingen die dünnen Ärmchen herab, mit denen sie sich zu umfassen strebten! Herabgefallene Herbstblätter zeigten uns Totenbläße. Im Geäder vieler Pflanzen sahen wir den Saft sich seine Wege bahnen, zweckmäßig und festlich schön. Die Weide stand traurig in weiter Ebene. „Und trotz ihrer Konstanz ist selbst die starre Erdrinde für unser Formgefühl nichts Totes. Alt und müde sind für uns die heimatlichen Höhen, sie schleichen niedrig, krümmen sich langsam, aber sie haben einen steten Charakter wie alte Leute."

Aber wie denn? Kinder sollten das fühlen, empfinden, erleben? Nun, Versuche zeigten uns, daß sie sogar von Gegenständen losgelöste Farben, farbige Flächen, erlebten, und die Beobachtung sagt jedem, daß ein Kind etwas erlebt, wenn es vor einer mächtigen dunklen Größe steht, wenn es etwas zierlich Kleines in die Hände nimmt. Man führe es durch einen finstern Gang in helles buntes Licht, man gebe ihm handliche glatte Kiesel in die Hand und lasse es dann unregelmäßige Granitbrocken befühlen. Wer die „Ausdrucksbewegungen der Reflexe" zu deuten versteht, wird hier Leben sehen.

Das ist auch recht natürlich.

Die Freude an schönen Farben, Formen, Bewegungen und Lichterscheinungen und der Abscheu vor häßlichen gehören zum Wesen des Menschen.

Die Wilden, die über bunte Tücher und Perlen vor Freude außer Rand und Band geraten, die Kinder, die sich über Ball, Kugeln und Hampelmann freuen, die Dame, die Hunderte ausgibt für Garderobe und Schmuck, der Provinzler, der ins Varietée eilt, das mit Farben-, Licht- und Formeffekten auf ihn einstürmt, sie alle bestätigen, daß Reichtum und Leben vom Sichtbaren ausgeht, und daß es einem normalen Menschen Bedürfnis ist, sich dieses zu erleben.

Gewiß, mancher Zeichenlehrer läßt seine Schüler nicht erleben, „und es geht auch". Wie steht es aber dann mit seinem **Erzieher**gewissen? Eine Seite im Menschen kaltblütig verkümmern lassen, ist, gelinde gesagt, eine Unterlassungssünde.

Uns ist Zeichnen als Ausdruck nicht bloß Unterrichts- sondern Erziehungsprinzip. Darum verwenden wir uns mit Wärme dafür, daß man im Zeichenunterrichte einige Stunden im Jahre der Bereicherung des Gemütes widme, indem man die Kinder erleben läßt.

Das Kind bringt jedem Leben, das mit dem seinen (begünstigend oder einschränkend) in Berührung kommt, das größte ihm mögliche Interesse entgegen. Jedes Zusammentreffen seines Lebens mit einem andern ist ihm Ereignis.

„Die[1]) Reaktion, die das Ereignis auf die kindliche wie überhaupt auf die menschliche seelische Anlage ausübt, ist Gefühl und Stimmung. Diese gestalten das Ereignis um zum Erlebnis und ziehen eine Reihe von Vorstellungen aus der Erinnerung in ihren Kreis, die im Wiedererleben eine stete Umbildung erleiden. Dadurch entsteht aus Elementen der objektiven Welt eine neue subjektive Welt, die jedem Menschen, nach Anlage und Erfahrung verschieden sein Denken und Handeln vorschreibt."

Die Aufgabe, die dem Lehrer zufällt, ist die, den Kindern Leben zu zeigen, Veranstaltungen zu treffen, daß ihnen dieses zum Ereignisse werde, sie sehen zu lassen durch Mimik, Geste und Worte, was dieses Leben auf ihn für einen Eindruck ausübt.

Im übrigen bleibt ihm nichts andres übrig, als zu hoffen, daß er verwandte Saiten in der Kindesseele mit zum Erklingen bringt, daß ihr Leben sich an dem seinen entzündet.

Allerdings gedeiht dieses immerhin zarte Pflänzchen des Erlebens nicht im Bereiche tötenden Zwanges. Die Freiheit ist die Grundstimmung dieser Stunden, in denen oft nicht die geringsten kontrollierbaren Ergebnisse zutage kommen.

---

[1]) Dr. H. Stadelmann, Erlebnis und Psychose.

St. Bureaukratius, schüttelst mißbilligend dein Köpfchen? Aber denk nur, Erlebnisse – Eroberungen, und dann: Erlebnisse vergessen die Menschen nicht! Arme Danaide, bedauernswerter Schulmeister, frohlocke! Du kannst deinen Unterricht im Zeichnen unvergeßlich machen, indem du erleben läßt, vorerlebend zum Nacherleben und zum eigenen Erleben erziehst. Führe deine Schüler hin vor die Dinge, zeige ihnen, daß Leben darin oder daran ist! Veranlasse sie dann, sich ihre eigenen Gedanken darüber zu machen! Diese ganz persönliche Auseinandersetzung mit dem Leben wird begleitet sein von Lust- und Unlustgefühlen, die wiederum ganz persönliche Wertungen und Wollungen auslösen.

Du wirst deine Kinder dadurch seelisch bereichern.

Aber: Hier kommt es nicht aufs Wissen und Lehren an, sondern aufs Erlebenkönnen und auf die Fähigkeit, andere miterleben zu lassen.

Wer nicht ein tiefes Gefühl für die Lebenswerte des Künstlerischen in sich ruhen hat, lasse seine Hand davon und spiele nicht die Rolle eines umgekehrten König Midas, unter dessen Fingern alles Gold zu Staub wird.

Den Geeigneten aber, den künstlerisch etwas beanlagten Persönlichkeiten, möchten die folgenden kleinen Erinnerungen an vergangene Stunden bescheidene Anregungen sein zu gleichem Tun.

Lassen sie sich zunächst erzählen, wie meine Schüler einmal dazu kamen, einen Baum oder vielmehr Bewegung am Baume zu erleben.

Es war am Nachmittage.

Schwül war es, zum Umfallen schwül. Matt saßen die Kinder in den Bänken. Eine Stunde lang war ihr Hirn mit Bruchrechnung zermürbt worden.

Die Ärmsten!

Jetzt kam die Erholungsstunde, Zeichnen! Erholungsstunde??

Die Kinder sollten das Beil zeichnen lernen, und nach allen Regeln der Kunst hatte ich mir eine Lektion zurechtgelegt. Also wohl vorbereitet trat ich vor die Schüler, und doch wurde aus alledem nichts, wenigstens an dem Tage. Wie das kam?

Das heraufziehende Gewitter war schuld daran.

Dröhnendes Donnerrollen und grelle Blitze ließen vereint mit der eingetretenen Dunkelheit im Schulzimmer eine ängstliche Stimmung entstehen.

Ich ließ die Fenster schließen. Der Sturm sauste über das stille Dorf dahin, auf der Hauptstraße eine mächtige Staubwolke vor sich herjagend, und am Himmel weiße, zerfetzte Wolkenmassen, die wie riesige Schaumflocken durch die Luft gepeitscht wurden.

Da fiel mein Blick auf eine Eiche, die nicht weit vom Schulhause eine Anhöhe krönte. Ein schönes Bild bot sich mir. Ich überlegte, ob ich demselben meine schön zurechtgelegte Lektion opfern sollte.

Der ungewohnte Anblick da draußen ließ es mir leicht werden.

An die Fenster!

Seht den einsamen Baum dort! Wie sich die Wolken über ihm zusammenziehen! Wie der Sturm ihn nach der einen Seite reißt und zerrt. Er möchte ihn gar zu gern zur Erde drücken, daß der kräftige Stamm knirschend zerbräche. Es ist ein verzweifelter Kampf, der sich vor unseren Augen abspielt.

Wie sich der Baum festklammert am Erdboden, wie er mit seinen Armen sich angstvoll wehrt und auch in erwachendem Zorne nach dem bösen Windsjungen schlägt!

Ein wunderschönes Bild erbitterten Kampfes zweier Riesen!

Die Kinder mochten das Bild eine Weile genießen. Sie hatten bald für einen der Kämpfenden Partei ergriffen. Sie sahen Leben. Sie traten mit ihrer eignen Person hinzu. Sie fingen an zu erleben.

„Armer Eichbaum!" tönte es aus ihrer Mitte, wenn der Sturm recht unbarmherzig über den Baum herfiel, so daß Blätter in Menge mit fortwirbelten.

„So wars recht!" kam es von ihren Lippen, wenn die Eiche, mit aller Gewalt in ihre gewohnte Lage zurückschnellend, dem Riesen Sturm gleichsam eins versetzte, daß ihm für einige Zeit der Angriff verging.

So war ziemlich eine Viertelstunde dahin, ohne daß die Kinder etwas Kontrollierbares geleistet hatten.

Verlorne Zeit? Das Viertelstündchen bereicherte sie um ein Erlebnis, das sie nicht so bald wieder vergessen.

Doch nun zur Arbeit, Kinder!

Was wir da erlebten, war so schön! So sehen wir den Baum nicht alle Tage. Wir wollen uns doch zur Erinnerung daran ein kleines Bild malen, daß auch euren Eltern den Vorgang zeigt.

Da die Kinder nur das Wesentliche im Gedächtnis behalten hatten, und da bei der Entfernung des Objektes die verwirrende Mannigfaltigkeit der Details außer Wirksamkeit gesetzt wurde, gestalteten sich ihre Blätter ganz einfach.

Niemand wird sich an die strenge Einfachheit dieser Kunstwerke stoßen.

Durch das Erleben im Zeichenunterrichte will ich mir auch die sogenannten Bildbesprechungen möglichst ersparen.

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Von diesem Erleben klingen herrschende Töne hinüber in die Landschaft, die Herz, Auge und Hand sinnenfroher Künstler aus der Natur herausgedichtet haben.

Die Kinder werden vor Bildern, wie Pappeln im Sturm, Hünengrab und ähnlichen nicht großer Auseinandersetzungen bedürfen.

Sie über die mehr oder weniger große Bravheit des Künstlers aufzuklären, halte ich nicht für notwendig. Das Quentchen Ehrfurcht, das sie ohnehin bloß dem Künstler entgegenbringen, geht allzuleicht dadurch verloren.

Wenn ich das sogenannte „Herausholen der Stimmung" bei Bildbesprechungen rühmen höre — womöglich noch mit Anwendung der 5 formalen Unterrichtsstufen — dann muß ich merkwürdigerweise stets an das Auspressen einer Zitrone denken. Künstler freut euch, wenn der echte Schulmeister nicht über euer Werk gerät, wenn er es nicht zur Zitrone herabwürdigt. „Hurra, ich habe den Extrakt!" jubelt zwar der Banause.

„O weh, mein Innerstes!" seufzt dabei sterbend die Zitrone. —

Zeigte ich vorhin, wie ich die Gelegenheit benutzte, um meine Kinder einen Baum erleben zu lassen, den sie bisher vielleicht noch gar nicht gesehen, mindestens aber kaum beachtet hatten, so will ich jetzt berichten, wie ich einmal absichtlich meinen Schülern zu einem Erlebnisse verhalf.

Es war im vorigen Herbste. Schon verhinderten uns rauhe Winde daran, draußen zu zeichnen, aber nicht daran, draußen zu erleben. Es war die Zeit der Fliegenpilze.

Ich selbst hatte Fliegenpilze noch nicht gezeichnet oder gemalt, wohl aber erlebt. Ein Sonnenfleck auf ziemlich schwarzem Waldboden, umrahmt von frischem Grase und mitten drin ein Fliegenpilz. So wurde er mir zum Ereignis. Noch heute empfinde ich die lebhafte Freude wieder, die er mir damals bereitete.

Nun war es wieder Herbst und Gelegenheit, auch meine Schüler um dies Erlebnis zu bereichern.

Rot und weiß, also Farben waren es, die wir erleben wollten.

„Legt eure Sachen in das Fach! Wir gehen in den Wald." Diese Freude! Ohne Sack und Pack, leicht und froh wanderten wir hinaus. 2 Stunden standen uns zur Verfügung. In wenigen Minuten waren wir draußen am Waldesrande.

Im Jahre vorher hatte ich eine Anzahl Fliegenpilze an einen mir passenden Ort getragen und dort verfaulen lassen. Ich hatte mich überzeugt, daß mein Tun von Erfolg gekrönt war, denn Fliegenpilze standen dort in Menge.

Digitized by Google

Durch das dichteſte Kieferndickicht pürſchte ich mich mit meinen Schülern heran, ihre Aufmerkſamkeit abſichtlich auf den Waldboden richtend.

„Wie violett der Schatten da an dem Baume liegt!“

„Wie bläulich die Nadeln der Kiefern ſchimmern, wie prachtvoll grün die Sonnenflecke auf dem Raſen leuchten!“

Dadurch bereitete ich einen wirkſamen Kontraſt zu dem, was kommen ſollte, und wovon die Kinder noch nichts ahnten.

Ich beabſichtigte, die Empfindung zu einer ſtark betonten und damit den ganzen Vorgang zum Ereignis zu machen.

Es dauerte nicht lange, ſo ertönten hier und da freudige Rufe, dann ein Haſten und Jagen, ein Jubel und Hurra! Sie entdeckten und erlebten.

„Nein, dieſes herrliche Rot, das leuchtet ja ordentlich!“ „Ja nicht wahr, die prächtigen Kerls, die Fliegenpilze, ſie ſchreien es einem ja ordentlich in die Augen, daß ſie auch da ſind!“ „Dieſes ſaubere Weiß, wie ſchmuck und reinlich!“ Aber „Gift!!“ rufen uns die auffälligen Farben zu.

Die Farbe war es zuerſt, die ſie erlebten. Nur einer mochte durch den Gegenſatz des wirren Waldbodens die regelmäßige Form aufgefallen ſein, ſie ſagte: „Wie gedrechſelt!“ Und dabei drehte ſie mit wohlgefälliger Miene den Stiel zwiſchen den Fingern. Andere taten es ſofort nach. Über Unaufmerkſamkeit hatte ich nicht zu klagen, auch dann nicht, als wir die Pilze malten. Denn daß wir Fliegenpilze mit nach Hauſe, d. h. in die Schule nahmen, verſtand ſich für die Kinder von ſelbſt.

Die Aufgabe, die ſie ſich ſelbſt ſtellten, wurde mit Hingebung und wohl deswegen gut gelöſt. In der Schulſtube bemerkte ſogar einer, daß ſein Fliegenpilz gar nicht mehr ſo rot ausſähe wie draußen. Dies beſtätigten die andern. Sogleich war aus ihrer Mitte die Frage da: Wie kommt das? und gleich darauf auch die Löſung. Ich freute mich darüber, wußte ich doch nun beſtimmt, daß ſie nicht ein totes Modell „Fliegenpilz“ malten, ſondern den Fliegenpilz aus dem Walde, der ihnen vorhin ſo viel Freude bereitete. Und je nach dem, wie nun der eine oder der andere erlebte, geſtalteten ſich auch die Titel, die ſie den gefertigten Blättern gaben: Wie bunt der Fliegenpilz ausſieht! Wodurch ſich der Fliegenpilz im Walde bemerkbar machte! Worüber ich mich beim Fliegenpilze ſo freute. Hurra, Fliegenpilze! Wie der Fliegenpilz aus dem Graſe herausleuchtet. Achtung, ich bin giftig!

Obwohl die Kinder vollſtändige Freiheit in der Art der Darſtellung

hatten, ist es doch keinem eingefallen, den Fliegenpilz in Bleistift oder mit der Feder darzustellen.

Sie hatten die Farbe als eine Lebensäußerung erkannt und erlebt und deshalb auch ausschließlich dargestellt.

Die neugierige Sonnenrose.

Ist mir da eine kuriose Geschichte passiert, Kinder! Ich muß jetzt noch darüber lachen. Sitze ich da beim Schneider Müller am Gartenzaune und male die schöne Linde, die gradüber an der andern Straßenseite steht. Ich war ganz in meine Arbeit vertieft. Da auf einmal denke ich: „Es muß dir doch jemand zusehen!" Niemand war zu erblicken. Und ich wurde das Gefühl nicht los. Endlich war ich fertig und packte alles zusammen. Wie ich meinen Stuhl zusammenklappte und mich aufrichtete, schaute ich einer prächtigen Sonnenrose gerade ins Antlitz. Sie hatte ihren Kopf weit über den Zaun gestreckt und lachte über ihr ganzes breites Gesicht. Nun wußte ich, wer mir zugeschaut hatte.

„Ei, ei! Fräulein Sonnenrose, wie neugierig!" rief ich, drohte mit dem Finger und machte mich auf den Heimweg. Ehe ich um die Straßenecke bog, nickte ich ihr noch einmal zu.

Oh weh, da hatte sie ihr gutmütiges Gesicht schmerzvoll verzogen, und zwei dicke Tränen standen ihr in den Augen.

Sie hatte sich zu weit vorgebeugt und war so zwischen zwei Latten geraten. Schnell hob ich ihr den schweren Kopf aus der Klemme, und dann haben wir beide herzhaft gelacht.

Nun kommt mal mit, Kinder! Am Schulhof stehen ihre Schwestern.

Wer weiß, was wir mit denen erleben. Wir werden uns alles auf den Block notieren. —

Sie schauten die Blumen mit ganz anderen Augen an. Sie redeten mit ihnen.

„Wenn ihr wüßtet, was wir malen!!"

„Röschen, schau nicht zu weit hervor, sonst .. der Zaun . . .!"

Einer wollte das hübsche Bild an sein Zimmerfenster malen, damit Sonnenrose jeden Morgen zum Fenster hereinlachte.

Der Achtuhrzug.

„Also heute abend Kinder, dort, an der Bahnhofsstraße, wo der Schienenstrang sich krümmt, sehen wir uns wieder! Vergeßt nicht, euch warm anzuziehen! Herbstabende sind kühl!" —

Und sie waren fast alle erschienen. 30 Augenpaare spannten auf das, was sie aufnehmen sollten.

Schon ließen ſich ferne Glockenſignale hören.

Zwei Knaben lagen mit den Ohren feſt an den Stahlſchienen. Die andern hatten ſich um mich geſchart und mühten ſich, das Dunkel zu durchdringen. Alles war ruhig.

Der Himmel hing wie ein rieſiges ſchwarzblaues Tuch vor uns, auf das die tiefſchwarzen verwiſchten Silhouetten einiger Birken gemalt waren.

Durch die tiefe Stille fühlten wir uns ſo recht zuſammengehörig, von allen anderen abgeſchieden. Da! „Er kommt!!“

Die dunkeln Geſtalten am Boden ſprangen auf und zogen ſich hinter die Schranken zurück. Wir folgten ihnen.

„Seht dort das rieſige ſchwarze Ungeheuer mit den glühenden Augen! Es wendet ſich. Jetzt kommt es gerade auf uns zu. Noch dämpft der Schleier der Nacht den ſtechenden Glanz ſeiner Augen. Aber ſeht nur, wie es ſchon auf den blanken Schienen begehrliche Blitze auf uns zuſchießt, einen auf uns, einen auf euch, die ihr drüben ſteht. Als ob es an uns nicht genug haben könnte, das gefräßige Ungeheuer!

Wie ſich die Augen öffnen! Hört nur, wie es klirrt, ſtampft und faucht! Immer ſtechender und gieriger funkeln die glotzigen Augen.

Die Blitze auf den Schienen erreichen uns.

Wir ſehen nur noch die großen gräßlichen Augen. Raſend ſchnell kommt der Koloß auf uns zugeſtürzt. Die Erde erzittert — ein gellender Wutſchrei — wir ſind verloren.“

Unwillkürlich prallten wir vom Geländer zurück. Gott ſei Dank, das Ungeheuer ſchießt an uns vorüber.

Der Herr vom Bäckerſchen Hof.

Kikerikiiii, gack, gack, gack, gack!

Die Tür öffnet ſich, ein Kopf erſcheint. Aufgeregtes Geſicht. „Herr Kollege, dieſe Störung! Ein Hahn im Schulhauſe! Hörten ſie es nicht?“

Kikerikii!

„Freilich, hier iſt er ja!“ „Wie kommt denn der hierher und wozu?“ „Zum Erleben, Herr Kollege, vielleicht notieren wir uns auch den Vorfall. Dort Bäckers Karl hat den Gockel mitgebracht, es hat ihm viel Mühe gemacht, den ſtämmigen Kerl in den Korb zu zwingen, und der kleine dicke Fritz da ſtellte uns ſeinen Eichhörnchenzwinger zur Verfügung.“ Kikerikiii!

„Ich komme gleich.“ „„Na das kann ja luſtig werden!““ „Ich hoffe es!“

Und luſtig wurde es. Dieſer Jubel in der Klaſſe! Dies Lachen, Schauen und Zeigen!

Kikerikii, gack, gack, gack!

„Hört nur, Kinder, wie der Hahn wütend ist auf uns, weil wir ihn in das enge Drahthaus sperrten, ihn, den Herrn vom Bäckerhof. Der zankt ja, daß die Fenster zittern. Was mag er nur sagen? Seht, wie er sich hinstellt, den Kopf etwas seitlich gelegt."

„Herr Lehrer, es sieht gerade so aus, als wollte er sagen: Was wollt ihr denn eigentlich von mir?"

Und richtig: Gack, gack, gack, gack??

„Jetzt stapft er wieder hin und her und schimpft wie ein Rohrspatz."

Der Käfig fängt an zu wackeln.

„So eine Frechheit, mich hier einzusperren, mich, den Herrn Gockel vom Bäckerhof!" Gack, gack!!

„Ich laß mirs nicht gefallen! Kräätsch!"

„Au!" sagte Fritz, der den Käfig auf dem Stuhle zurechtrücken wollte, und ließ ab davon.

„So, du Knirps, da hast du eins!!" gackerte Gockel und stampfte zornig auf den Boden seines Gefängnisses.

„Jetzt reckt er den Hals empor, schüttelt sich den mächtigen zornroten Kamm zurecht, schaut, soviel er kann, von oben herab, läßt die prächtigen Schwanzfedern recht vornehm zur Erde fließen und „gack, gaaak!" tönt es stolz und verächtlich aus dem Käfige. „Nein, seht nur, wie eingebildet unser Gockel ist!"

Sie lachten ihn herzlich aus.

„Jetzt schließt er die Augen und würdigt uns keines Lautes und Blickes mehr.

Sie waren schon bei der Arbeit. Sie wollten den Eltern zeigen, wie drollig eingebildet Bäckers Gockel ist.

„Aber Kinder, eure Gockel sind mir noch nicht stolz genug. Was glaubt ihr wohl? Der da bildet sich noch mehr ein als mancher Ausstellungsportier. Seht nur, wie geringschätzig er auf uns herniederblinzelt! Der trägt die Nase furchtbar hoch!"

Die Kinder, die dies erlebten, werden nicht teilnahms- oder gefühllos vor einem Tierbild gleichen oder ähnlichen Inhaltes stehen, sondern vor demselben ein Lächeln sehen lassen als Ausdruck der Freude, die ihnen das Bild bereitet.

Und das ist doch schön. Den Künstler hat ja vielleicht derselbe Gedanke befruchtet und angeregt. Er fühlte sich bewogen, das überaus Spaßige, das im Stolze solch eines Hahnes liegt, festzuhalten.

Ein eingebildeter, selbstherrlicher Täubrich oder ein aufgeblasener

Frosch, der vor lauter Stolz sogar die fetteste Mücke am breiten Maule vorüberschwirren läßt, erwecken jedenfalls im Maler ähnliche Gedanken, die er in erwachender lustiger Stimmung bildlich festhält.

Unsere Schüler aber, die sich über den würdigen Hofhahn so herzhaft freuen, werden gewiß nicht ohne ein Lächeln vor einem Gemälde stehen, das uns den aufgeblasenen Täubrich oder den Froschkönig auf sonnigem Steine zeigt.

Die Blätter im Sterbekleid.

Brr, Kinder! Heute ists kalt draußen und so abscheulich naß dazu! Ein häßliches Wetter! Das nasse Laub fällt in Massen von den Bäumen, so glänzend, so prächtig. Und es überkommt mich doch immer etwas wie Totentrauer, wenn ich sie sehe, die braunen und grauen, die roten und gelben, die mit ihren Leibern die Erde decken.

Und das kam so. Die Sonne meinte es gestern abend noch einmal recht gut mit uns. Flugs hatte sie mich auf die Bank gelockt, dort unter dem Schneeballenstrauche. Lange hielt sie mich da mit ihrer wohligen Wärme. Schon kletterten ihre Strahlen am Birkenbusche in die Höhe und küßten seinen Wipfel zum Abschiede. — Ein eisiger Hauch fuhr durch die Büsche. — Da ging ein ängstlich Wispern durch den Strauch: „Lebt wohl ihr Lieben!" „Ade, wir scheiden, sterben!"

Seufzend sank's zur Erde, das liebe Blatt. Im wunderbarsten Rot erglühte es!

Ja, Mutter Erde meint es so gut mit ihren Kindern. Sie haben nur so wenig Monate gelebt und Sonne gesogen. Und jetzt sollte es schon aus sein? Am Boden moderten viele. Hin ist ihre Herrlichkeit. Moderfarbe und Erdgeruch künden, daß sie waren. Sie gehen zur Mutter. Die wußte, daß es so kommen würde. Und sie ist so gut. „Arme Blättlein! Ihr sollt noch eine Freude haben, ihr lieben Dinger!" Und die Blätter erglühten rot und gelb.

Wie stolz strahlten die gelben hinab zur Georgine! Wie überglücklich und schier eingebildet grüßten die roten hinüber zur letzten Rose! Ein Freudentaumel erfaßte sie alle. Wie reckten sie sich und drehten sie sich!

Winds Junge kam daher getrollt. Ungestüm umschlang er die Schönen. Da half kein Sträuben, er zog sie mit. Ein leiser Knick — tödlicher Schmerz durchzog das Blättlein, die Sinne schwanden, ein Seufzer verzitterte leise, — aus —.

Die Kleinen schwebten taumelnd zur Erde. „Ich wollte nur nichts

sagen, aber sieh nur, wie erdfahl die gelben schon dreinblicken!" lispelte die Georgine mitleidig, und die Rose antwortete: „Die Totenbläße leuchtet unheimlich durch die rote Schminke, die armen Dinger!"

Ich wollt euch nur zeigen, wie recht sie hatten, Georgine und Rose. Seht hier die gelben und da die roten! Bald sind sie vergangen. Wir wollen uns deshalb ein kleines Andenken an sie herstellen, das wir dann in unser Tagebuch einheften. –

So wollte ich die Kinder dazu bringen, das wirklich erdige Gelb und Rot der herbstlichen Blätter zu erleben; sie sollten es fühlen, nicht nur sehen.

* * *

Und nun zum Schluß noch ein Wunsch:

Wer im Unteroffizierstone mit seinen Schülern verkehrt und sich darum noch um eine erheuchelte äußere Disziplin Mühe macht, wer ihre Liebe und ihr Vertrauen nicht erringen konnte, wer da glaubt, ohne System nicht erleben lassen zu können, wer immer an die Osterausstellung denken muß und endlich, wer in dieser Sache nur mit Darüber- und Davonreden dienen kann und selbst nichts erlebt, der sei herzlich gebeten, sich nicht an diesen herrlichen Unterricht heranzumachen. Er möge ihn andern überlassen.

Denen aber wünsche ich, daß sie bald das Beglückende dieses Unterrichtes erfahren möchten.

Es wird ihnen zur Gewißheit werden, daß die Kinder auch ein Gefühl dafür haben, wie sie durch dieses Erleben seelisch bereichert werden. Der Dank, dem einen die Kinder gerade dafür entgegenbringen, ist erhebend, fast rührend.

Ihre Augen glänzten mich oft so eigentümlich an wie nach einer besonders glücklichen Religionsstunde, in der Herz an Herz sich entzündete.[1])

Die Ausstattung unseres Schulbuches.

Daß unser landläufiges Schulbuch, besonders soweit es in der Hand des Volksschülers liegt, inbezug auf die Ausstattung schlecht ist, das ist eine Tatsache, der kaum widersprochen werden kann. Wer es dennoch nicht glaubt, der braucht nur einmal in die Mappe irgend eines Schülers hineinzugreifen und das Lesebuch, das Rechenbuch, das Singebuch, den Katechismus, das

[1]) Ausführlicher behandelte der Verfasser den Stoff in „Schauen und Schaffen" 1907, Heft 2, 3, 4.

Schreibheft usw. usw. herauszuziehen und anzusehen, und er hat sicher mehrere Belege zu gleicher Zeit. Dürftig, trocken, fad, freudlos, das sind die Worte, die seinem Empfinden Ausdruck geben. Nicht ein Atom des Gefühls der Behaglichkeit, der Zufriedenheit, der Freude wagt sich heraus, selbst nicht in den Fällen, wo man bestimmt weiß, daß zwischen den flattrigen Blättern liebe Kindheitserinnerungen liegen. Es ist eben das Schulbuch: das muß sich staubig angreifen, das muß herb und farblos aussehen, so will es die geheiligte Überlieferung. Dieser Überlieferung, die auch auf anderen Gebieten der Schule der Feind des Fortschrittes ist, wird heute hart auf den Leib gerückt. Eine frisch schaffende Gegenwart drängt sie zur Seite und fordert, daß das Leben sich zwischen den grauen Wänden klein für die Kleinen mache. Mehr wie sonst soll das Beispiel erziehen, mehr wie sonst soll die unmittelbare räumliche Umgebung einen Teil der Erziehung übernehmen. Man will die Dinge reden lassen! Ein sauberer Schulraum mit bequemem Mobiliar und freundlichem Schmuck ist der beste Tummelplatz für die empfänglichen jungen Sinne der Kinder. Diese Theorie ist keine neue Wahrheit, neu ist heute nur, daß nachgewiesen wird, wie wenig wir in der Schulpraxis davon verwirklicht haben. Solche Erkenntnis ist der erste Schritt zur Besserung. Wenn gezeigt wird, wie es an allen Enden und Ecken fehlt, dann wird der Beteiligte stutzig und fängt an, sich mit der Frage zu beschäftigen; und damit ist viel gewonnen. Ein solches „Stutzigmachen" bezwecken diese Zeilen.

Daß das Schulbuch so minderwertig inbezug auf die Ausstattung ist, hat seinen Grund darin, daß Erzieher und Behörde überhaupt nicht erkannten, welche Bedeutung diese „Zutat" für die Heranbildung der Jugend hat. Heute denken wir anders darüber. Unser Geschmack hat sich wesentlich verfeinert und wir sind dabei, den Geschäftsmann, dem wir alles überließen, aus seiner dominierenden Stellung herauszudrängen. Das abnehmende Publikum ist nicht mehr so wunschlos wie früher, und auch die Konkurrenz auf geschäftlichem Gebiete hat herausgefühlt, daß mit einer besseren Ausstattung „etwas zu machen ist". Diese Beschneidung des Unternehmereinflusses ist eine Vorbedingung für eine Besserung der Zustände. Und wir Lehrer haben es in der Hand, mit gutem Beispiel voranzugehen, wenn wir mit unseren eigenen Unternehmungen den Anfang machen. Es gibt viele Städte und Landschaften, wo die eingeführten Schulbücher im Besitz der Lehrervereine sind, die die Einkünfte daraus den Unterstützungskassen zufließen lassen. Wenn wir bestrebt sind, die Forderungen, die das Wohl der heranwachsenden Jugend im Auge haben gerecht abzuwägen mit denen, die die bedürftigen Glieder unseres Standes an uns stellen, dann müssen wir uns unbedenklich auf die Seite unserer Kinder schlagen, selbst auf die Gefahr hin, daß die Einkünfte der Kassen kleiner werden. Solche Bestrebungen bestehen schon, aber erst wenn sie ganz allgemein sind, werden wir die freie Konkurrenz zwingen dasselbe zu tun. Was wir inbezug auf den Inhalt schon lange nachgewiesen, nämlich daß mit einem schlechten Schulbuch Gift in die kindliche Seele geträufelt wird, das dem späteren Volksganzen schadet, das müssen wir mit demselben Eifer und Ernst inbezug auf das Äußere des Schulbuches tun, das nicht mindere Beachtung verdient.

Digitized by Google

Was wir für eine Macht sind, das zeigt die Jugendschriftenbewegung. Durch sie haben wir es erreicht, daß das Bilderbuch im großen und ganzen heute dasjenige Buch ist, das wir unbedenklich dem Kinde in die Hand geben können. Ein solches Resultat war nur zu erreichen durch Aufstellung und Befolgung der Grundsätze, die für eine gute Jugendschrift Geltung haben müssen und zwar sowohl inbezug auf den textlichen Inhalt, als auch inbezug auf die gewissenhafte äußere Ausstattung.

Vom Bilderbuch sind die Wellen der Bewegung auf die Fibel übergesprungen. Was in dieser Beziehung gefeilt und gebessert worden ist, das hat die Arbeit von Rößger in Heft 1 dieses Jahrganges darzustellen versucht. Sollte es nun nicht möglich sein, diesen frischen Quell auch auf das so weite Feld des Schulbuches überhaupt hinüberzuleiten?

Das eine ist klar, ein Prachtband kann und darf ein Schulbuch nicht sein. Dem steht schon sein notgedrungen billiger Preis entgegen. Nur braucht derselbe durchaus nicht der Grund zu sein, daß das Schulbuch direkt schlecht ist. Es werden immer noch ganz nette Sümmchen an diesem „billigen" Buch verdient, denn die Absatzbedingungen dieses Handelsartikels sind so günstig, wie nur denkbar. Es kann also sehr wohl der Einzelpreis geringer sein, weil der Massenverbrauch das notwendige Gleichgewicht wieder herstellt. Und dann ist wohl auch einmal ernstlich die Frage zu erwägen, ob das Schulbuch eine kleine Erhöhung seines Preises nicht vertragen kann. Ein solides Handwerkszeug dauert länger aus. Daraus folgert, daß das teuere das wahrhaft billigere ist. Diese wirtschaftliche Erwägung ist durchaus nicht so nebensächlich, besonders wenn man wünscht, daß das Schulbuch zum Hausbuch werde, das man gern auch später noch zur Hand nimmt. Rechnet man so, dann trägt solche kleine Verteuerung tausendfältige Zinsen.

Ein Prachtband kann aber auch ein Schulbuch nicht werden, weil die Bildungsgesetze des einen nicht die des anderen sind. Das Schulbuch ist für die Hand des Schülers bestimmt, also für ein Menschenkind, das in der Welt der Schriftzeichen sich noch nicht so heimisch fühlt wie der Erwachsene. Wird dieser Umstand berücksichtigt – und das ist unbedingt notwendig – dann bildet sich ein dem Schulbuch eigentümliches stilistisches Moment heraus: Das offenere Seitenbild, bedingt durch den größeren Abstand der Zeilen und Wortbilder voneinander. Dadurch muß es sich vom Satzbild des guten Buches im allgemeinen unterscheiden, das seine Stärke gerade in dem festgeschlossenen Seitenbilde hat. Dieser wirklich guten einheitlichen Seitenwirkung steht nun beim Schulbuch noch der ewige Wechsel von Gedichtform und Prosa und die Verwendung lateinischer und deutscher Typen entgegen. Beide Eigentümlichkeiten sind natürlich berechtigt, es fragt sich nur, ob der immerwährende Wechsel einen Sinn hat. Was die erstere Frage angeht, so wird es jeder als Gewinn bezeichnen müssen, wenn die „Poesie" von der „Prosa" auch äußerlich getrennt wird. Hier kommen die inneren Gründe einer besseren äußeren Form auf halbem Wege entgegen, denn die Gedichtform wird in den allermeisten Fällen das Seitenbild zerstören, während sie, unter Gleichgeformtes eingereiht, sich mit diesem zusammenschließt und dem Ganzen einen bestimmten Charakter verleiht.

Und ähnlich ist es auch mit dem störenden Vielerlei der Schriftarten.

Hier ist eine Besserung nur möglich, wenn die Stücke in gleicher Schriftart zu Abteilungen zusammengefaßt werden. Es gibt keine wesentlichen Einwürfe, die dieser Maßnahme entgegen stehen. Daß sie aber einen Gewinn für das Aussehen des ganzen Buches in sich schließt, das dürfte leicht eingesehen werden. Trennen wir Lateinschrift von Deutschschrift und Gedicht von Prosa, dann erhöhen wir die Einheitlichkeit des Buches und haben zugleich den „Stil" des Schulbuches.

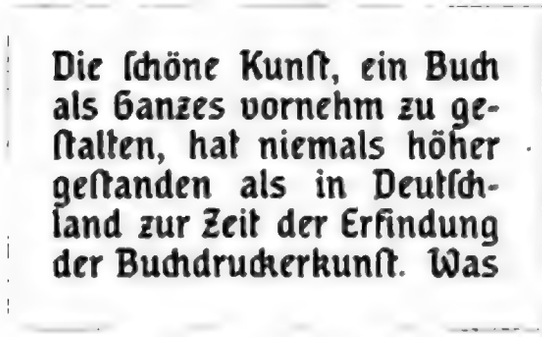
In diesem Zusammenhange haben wir auch eine Typenfrage. Sie läßt den Streit ob lateinisch oder deutsch aus dem Spiele, beschäftigt sich vielmehr mit den Formen sowohl des einen, als des anderen Duktus. Die Frage ist wichtig geworden, weil die Hygiene festgestellt hat, daß eine ungeeignete Form der Schrift der schlimmste Augenmörder ist. Und die Frage hat auch eine unterrichtstechnische Seite. Jeder Lehrer kennt die Schwierigkeiten, die der ornamentale Charakter der Frakturschrift, besonders ihrer Versalien, dem Kinde beim Lesen bereitet. Der Erwachsene hilft sich in solchen Fällen mit dem Wortsinn und ergänzt die Lücke aus diesem; das Kind geht vom Teil zum Ganzen, und kommt nur schwer zu ihm, wenn es auf dem Wege mehrmals stolpert. Störend ist weiter die große Gleichartigkeit der einzelnen Buchstaben, die nicht, wie in der Lateinschrift, prägnante Einzelbilder sind und so die Form des Wortes bestimmen, sie erhalten erst in der Zusammensetzung zum Wort eine gewisse Klarheit. Haltestellen fürs Auge sind in der Frakturschrift nur die Buchstaben mit Ober- und Unterlänge, wie sie ſ, ſ, h, k darstellen. Solche Ausrufungszeichen können beim Lesen nicht übergangen werden und sie sind es, die beim indirekten Sehen während des Lesens die bedeutsamste Rolle spielen. Die krausen, eigensinnigen Zutaten des k wird das Auge gewahr, lange ehe es direkt auf ihnen ruht. Es ist deshalb ein falsches Beginnen, wenn sich der berechtigte Ruf nach Vereinfachung zuerst auf diese Dinge richtet, die nur scheinbar als überflüssig gelten können. Eine wirkliche Vereinfachung muß viel radikaler sein. Es muß eine neue Schrift an die Stelle der alten treten. Durch die Aneignung derselben muß sich das Kind eine Grundlage schaffen, vermittels deren es imstande ist, später jede Schriftart zu lesen. Wenn es solche Schriften gibt, dann sind das die geeigneten Schulbuchschriften. Und es gibt solche Schriften. Schon die Schriftart unserer Zeitung, Offenbacher Schwabacher, ist eine solche Reformschrift. Wir wollen noch einige Proben hierhersetzen, um durchs Beispiel zu zeigen, welche Fortschritte unsere deutsche Schrift gemacht hat.

Die ſchöne Kunſt, ein Buch als Ganzes vornehm zu geſtalten, hat niemals höher geſtanden als in Deutſchland zur Zeit der Erfindung unſerer Buchdruckerkunſt. Was Gutenberg

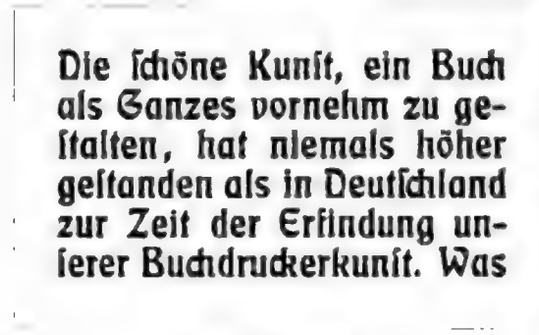
Bisherige Fraktur.

Die ſchöne Kunſt, ein Buch als Ganzes vornehm zu geſtalten, hat niemals höher geſtanden als in Deutſchland zur Zeit der Erfindung unſerer Buchdruckerkunſt.

Schrift von Behrens.



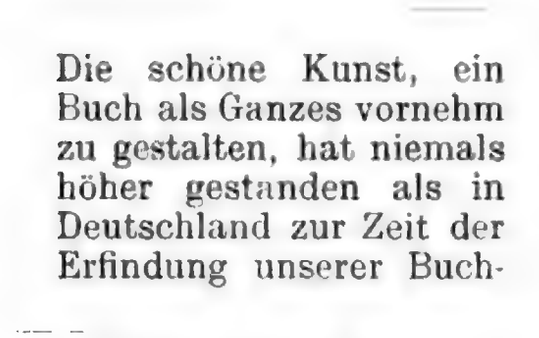
„Neudeutsch" von G. Schiller.



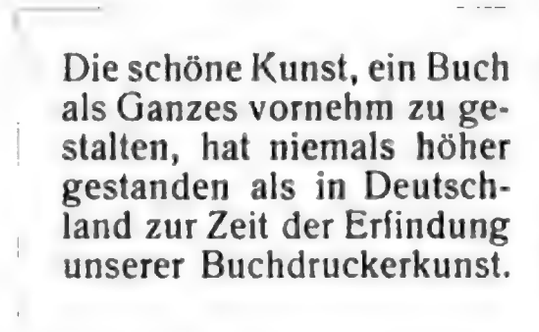
Eckmann-Schrift.

Von diesen Schriften gebührt der Preis wohl der Schrift von Schiller. Aus ihr spricht ein starkes und schlichtes Selbstbewußtsein. Die Versalien stimmen vortrefflich zu den Gemeinen und was sie besonders als Schulbuchschrift geeignet macht: sie ist eine gute Brotschrift, die beim Lesen wohltuend fürs Auge ist. Neben dieser „Volkskunst" steht Eckmann mit seiner eleganten „Salonschrift". Ihre Vorzüge sind in erster Linie ästhetischer und erst in zweiter Linie praktischer Natur. Das Beispiel ist hier mit angeführt, weil diese Eckmann-Type so vorzüglich zeigt, welchen Einfluß die alte Antiqua auf diese Reformschriften gehabt hat. Die Vereinfachungen dieser Bruchschriften bestehen alle darin, daß sie von den Grundformen der Antiquabuchstaben ausgingen und sie an unsere überlieferten Formen anklingen ließen.

Mit der Antiquaschrift hat sich auch eine Wandlung vollzogen. Die ängstliche Feinheit, die kleinen und kleinsten Haarstriche, die dem Überstrahlen des weißen Papieres Tür und Tor öffneten, sind ausgemerzt. Ein eifriges Studium der alten Drucke hat uns die Augen geöffnet. In diesen gibt es nur kräftige Gegensätze; klar schwarz muß sich Buchstabe an Buchstabe reihen und die einfachste Form ist die zweckdienlichste. Wir setzen eine alte und neue Antiqua nebeneinander, um zu zeigen, wie wir uns auf die guten Bildungsgesetze einer Schrift wieder besonnen haben.



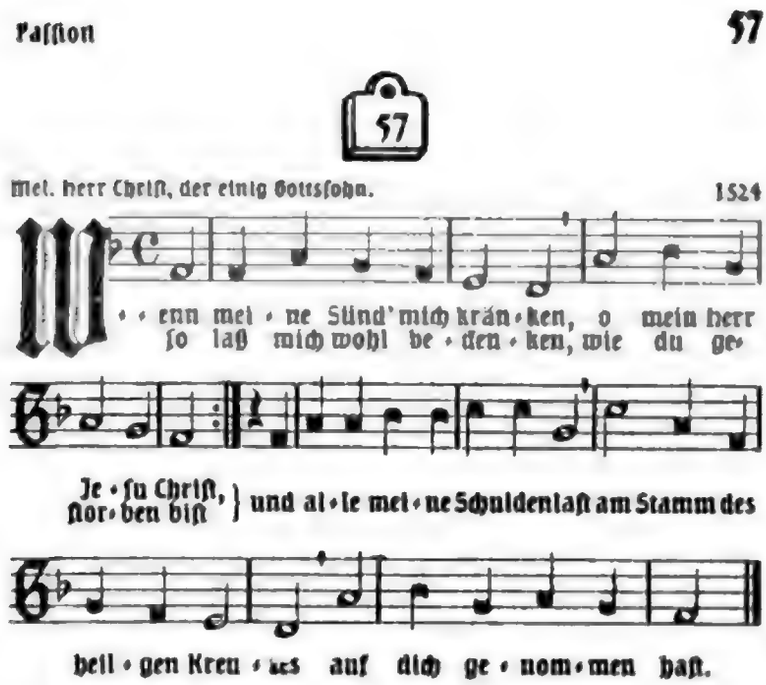
Bisher gebräuchliche Antiqua.



Reform-Antiqua.

Es ist nicht schwer, aus den Proben herauszuerkennen, daß das Schriftbild im zweiten Falle ein kräftigeres, dunkleres ist. Die Schrift ist charaktervoller. Man vergleiche die Großbuchstaben untereinander und man wird zugeben müssen, daß sie nicht konventionell sind, sie haben Eigenheiten, die sich leicht dem Gedächtnis einprägen. Der Kleinkram der Zutat ist weg-

gefallen. Die kleinen Schlußſtriche der Grundzüge, die in dem alten Beiſpiel den Buchſtaben einen Abſchluß nach unten und oben geben wollten, das aber wegen ihrer Feinheit nur unvollkommen erreichten, ſind einer Verdickung gewichen, die einen Fuß bildet, bei dem ein Ineinanderfließen der



2. O Wunder ohne Maßen, wer es betrachtet recht! Es hat ſich martern laſſen der Herr für ſeinen Knecht; es hat ſich ſelbſt mein Herr und Gott für mich verlornen Menſchen gegeben in den Tod.

3. Was kann mir denn nun ſchaden der Sünden große Zahl? Ich bin bei Gott in Gnaden; die Schuld iſt allzumal bezahlt durch Chriſti teures Blut, daß ich nicht mehr darf fürchten der Hölle Qual und Glut.

4. Drum ſag ich dir von Herzen jetzt und mein Leben lang für deine Pein und Schmerzen, o Jeſu, Lob und Dank, für deine Not und Angſtgeſchrei, für dein unſchuldig Sterben, für deine Lieb und Treu.

5. Herr, laß dein bitter Leiden mich reizen für und für, mit allem Ernſt zu meiden die ſündliche Begier, daß mir nie komme aus dem Sinn, wieviel es dich gekoſtet, daß ich erlöſet bin.

6. Mein Kreuz und meine Plagen, ſollts auch ſein Schmach und Spott, hilf mir geduldig tragen. Gib, o mein Herr und Gott, daß ich verleugne dieſe Welt und treu dem Beiſpiel folge, das du mir vorgeſtellt.

Evang. Geſangbuch für Elſaß-Lothringen. Schrift und Ausſtattung von Otto Hupp. Verlag von Heitz (Heitz & Mündel), Straßburg.

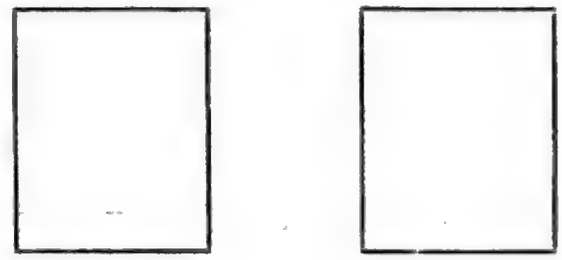
Digitized by Google

Enden ausgeſchloſſen iſt. Wir ſehen, daß alſo auch in der Antiquaſchrift gute Typen vorliegen, die an die Stelle der zumeiſt dünnen, ängſtlichen alten Schriftformen geſetzt werden können.

Wer die gute Wirkung ſolcher neuen Fraktur- und Antiquaſchriften beobachten will, der greife zu den modernen Jugendſchriften, die faſt ausnahmslos der Frage der Type eine große Sorgfalt zugewendet haben und bei der Wahl derſelben beſonders dieſe neueren Erzeugniſſe berückſichtigten.

Es wurde ſchon erwähnt, daß das Haupterfordernis eines guten Druckwerkes, die ſtreng zuſammengefaßte Seite, beim Schulbuch wegen des reichlicheren Durchſchuſſes nicht ſo ganz rein auftreten kann. Erträglich iſt dieſer Durchſchuß noch in dem wagerechten Zeilenabſtand, höchſt ſtörend aber in den bekannten weißen Rinnſalen, die wie beim geriſſenen Mauerwerk in gebrochener Form die Seite in ſenkrechter Richtung zerſchneiden. Es gehört viel Geſchick und Geſchmack des Setzers dazu, ſolche Störungen auf ein Minimum zu beſchränken. Bei gutem Willen ſind dieſe die Einheit aufhebenden Zwiſchenräume ſehr wohl ſo anzuordnen, daß ſie nicht beſonders ins Auge fallen. Ihr Nichtvorhandenſein iſt das Merkmal eines guten Schriftſatzes. Was für vorzügliche Arbeit herauskommt, wenn alles fein abgewogen wird, das zeigt das Beiſpiel einer Seite des Straßburger Geſangbuches, bei dem Type und Note in vorzüglicher Weiſe zuſammengehen. Das Buch iſt ein Kleinod und ragt himmelhoch aus der Gemeinſchaft ähnlicher Volksbücher heraus. An ihm ſieht man recht deutlich, was bei gutem Willen für muſtergültige Arbeit geleiſtet werden kann.

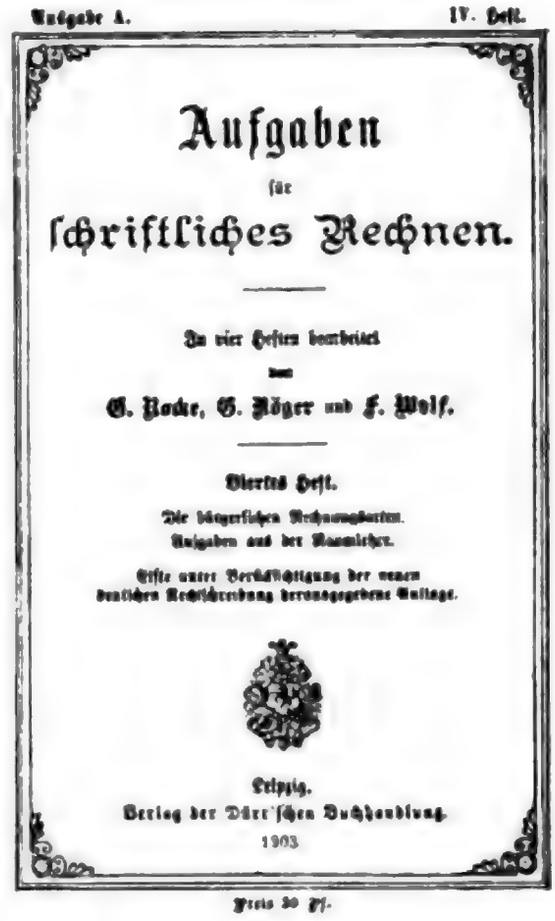
Hat man nun mit vieler Mühe die Seitenkolumnen als geſchloſſene Einheiten vor ſich liegen, dann gilt es die Frage nach der Anordnung derſelben auf dem weißen Papier zu beantworten. In dieſer Beziehung iſt man beim Schulbuch ziemlich ſorglos. Daß der weiße Papierrand ein Rahmen iſt, der die Druckſeite rahmt und heraushebt, daran denkt man gar nicht mehr, denn ſonſt würde man ihn nicht ſo ärmlich ſchmal machen, wie das zumeiſt geſchieht. Es muß bei der Beantwortung der Frage im Auge behalten werden, daß immer die beiden gegenüberliegenden Seiten ein geſchloſſenes Ganze bilden. Es iſt alſo das große, auf der Breitſeite liegende Rechteck ſo mit den beiden ſchwarzen Druckſeiten zu belegen, daß die Anordnung einen angenehmen Eindruck macht. Das erfolgt, wenn die Anlehnung an den Bruch des Buches ſtattfindet (dadurch ſchließen ſich die beiden Seiten zuſammen) und wenn die Ränder ſo gehalten werden, daß der untere der größte, der ſeitliche der mittlere und der oberſte



Anordnung der Kolumnen auf den Buchſeiten.

der kleinere ist. Wird in unseren Schulbüchern diese Anordnungsregel berücksichtigt? Man sehe sich irgend eines an und wird erstaunt sein, wie mit dem Papier gespart worden ist.

Das Papier ist überhaupt ein Sorgenkind. Es ist fast immer minderwertig. Das ist doch eigentümlich, allerorten hört man, daß die Papierfabrikation auf der Höhe steht, beim Schulbuch merkt man aber nichts davon. Welche große Rolle gerade der Papierstoff beim Bewerten einer Druckarbeit spielt, das ermißt derjenige am besten, dem es bekannt ist, daß ein gut Teil der Schönheit eines Buches mit den Fingerspitzen aufgenommen wird. Das weiche seidige Japanpapier nimmt beim ersten Griff gefangen, unser Zeitungspapier stößt ebensosicher beim ersten Griff ab. Dazwischen liegen reiche Möglichkeiten. Die beste für das Schulbuch auszusuchen, das ist unbedingt ein verdienstliches Unternehmen.


Ausgabe A. IV. Heft.

Aufgaben
für
schriftliches Rechnen.

In vier Heften bearbeitet
von
G. Backe, G. Jäger und F. Wolf.

Viertes Heft.
Die bürgerlichen Rechnungsarten.
Aufgaben aus der Raumlehre.
Erste unter Berücksichtigung der neuen deutschen Rechtschreibung herausgegebene Auflage.

Leipzig.
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
1903

Preis 30 Pf.

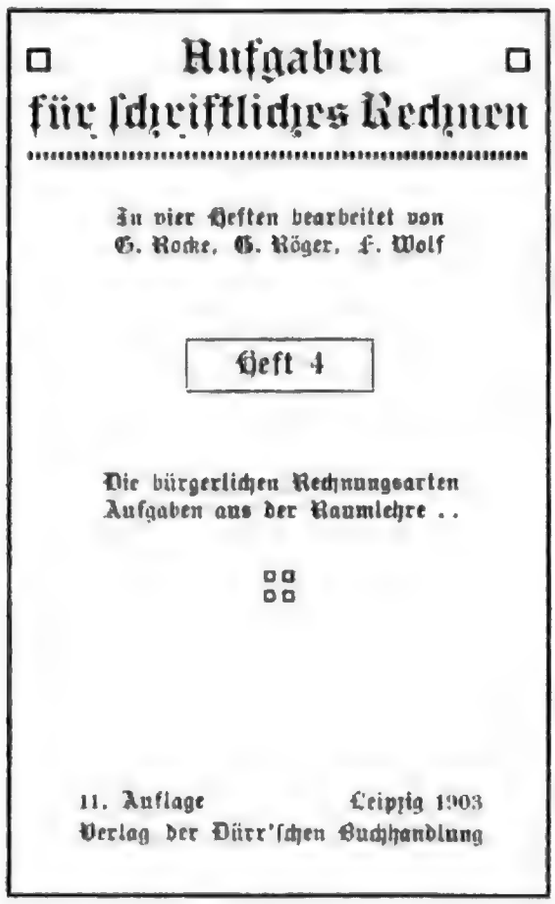
Gesetzter Innentitel 1/2 nat. Größe.

In jedem Buche gibt es nun einige Punkte, die einer besonderen Heraushebung bedürfen. Kapitelüberschriften und Titelseiten, das sind diejenigen, an die zuerst gedacht werden muß. Daß die Kapitelüberschriften im Schulbuch mit einer Ausschmückung aus reinem typographischen Material auskommen können, das sei besonders betont, damit sich nicht die Ansicht festsetze, wir wollten einer einheitlichen Ausschmückung durch den Künstler das Wort reden. So schön das wäre, erforderlich ist es nicht. Wir wünschen nicht einmal, daß der Setzer in den Kasten gerate, wo die Zierstücke liegen. Eine oder mehrere Linien, dann aber die rechte Gruppierung der Titelschrift, damit läßt sich schon eine ganz herzhafte Kapitelüberschrift herstellen. Und ähnlich ist es auch beim Innentitel. In den beiden Abbildungen des Rechenbuchtitels steht eine alte Lösung neben einer neuen. Ganz abgesehen davon, daß überhaupt viel zu viel auf dem Titelblatte Worte gemacht werden, wird man dem zweiten Beispiel, das keineswegs die beste Lösung geben will, doch mehr Charakter zusprechen müssen, weil sich in ihm alles zusammengefaßter und übersichtlicher gibt. Mit den kleinen rechteckigen

dunklen Flecken ist die weiße Papierseite ornamentiert. Das ist der Weg, der eingeschlagen werden muß, wenn man zu wirksamen Titellösungen kommen will.

Anders muß sich der Außentitel geben. Er darf nur das Hauptsächlichste enthalten und muß das so herausheben, daß es im Vorbeigehen erfaßt wird. Er kann einen gewissen Plakatcharakter vertragen. Eine kleine charakteristische Zutat wird leicht ein gutes Erkennungszeichen abgeben.

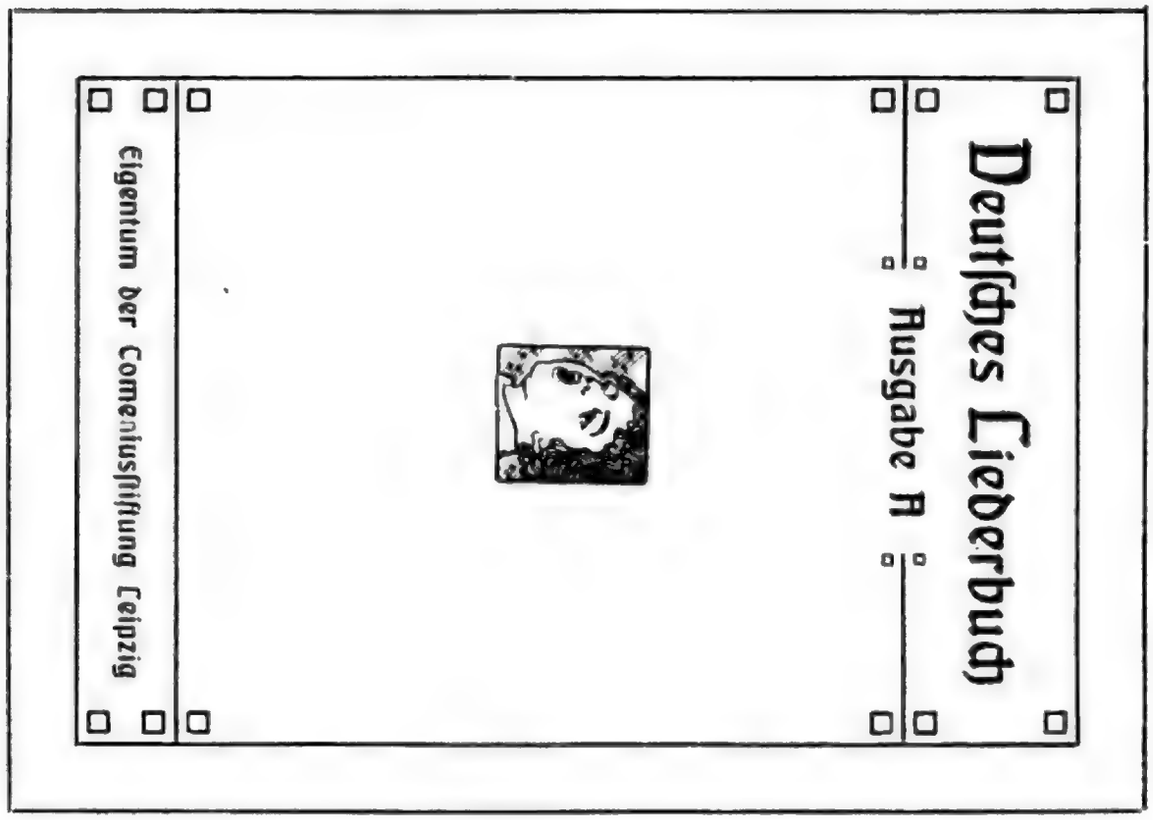
Lesebuch- und Singebuchumschlag mögen zeigen, daß sich mit den allerwenigsten Mitteln eine gute Wirkung erzielen läßt. Wo man weiter zu gehen wünscht, wo ein Bild die Außenseite schmücken soll, muß das Bild dem Umschlagcharakter sich anschließen. Mit wenigen Strichen in Schwarz muß es vom Inhalte des Buches erzählen. Die umstehende Abbildung gibt die Außenseite eines billigen englischen Lesebuches wieder. Die Zeichnung steht schwarz auf blauem Leinwandgrunde und läßt diesen in breitester Form mitsprechen. Darin liegt ein stilistisches Moment. Es ist notwendig, daß die Struktur des Einbandmaterials sichtbar bleibt. Wenn ich Leinwand als Leinwand, Papier als Papier, Leder als Leder erkenne, so werden sich die Beziehungen zwischen Einband und Inhalt fester knüpfen. Also jedes flächige Zudecken des Einbandmaterials, besonders großer Teile der Decke, ist immer eine gewagte Maßnahme.



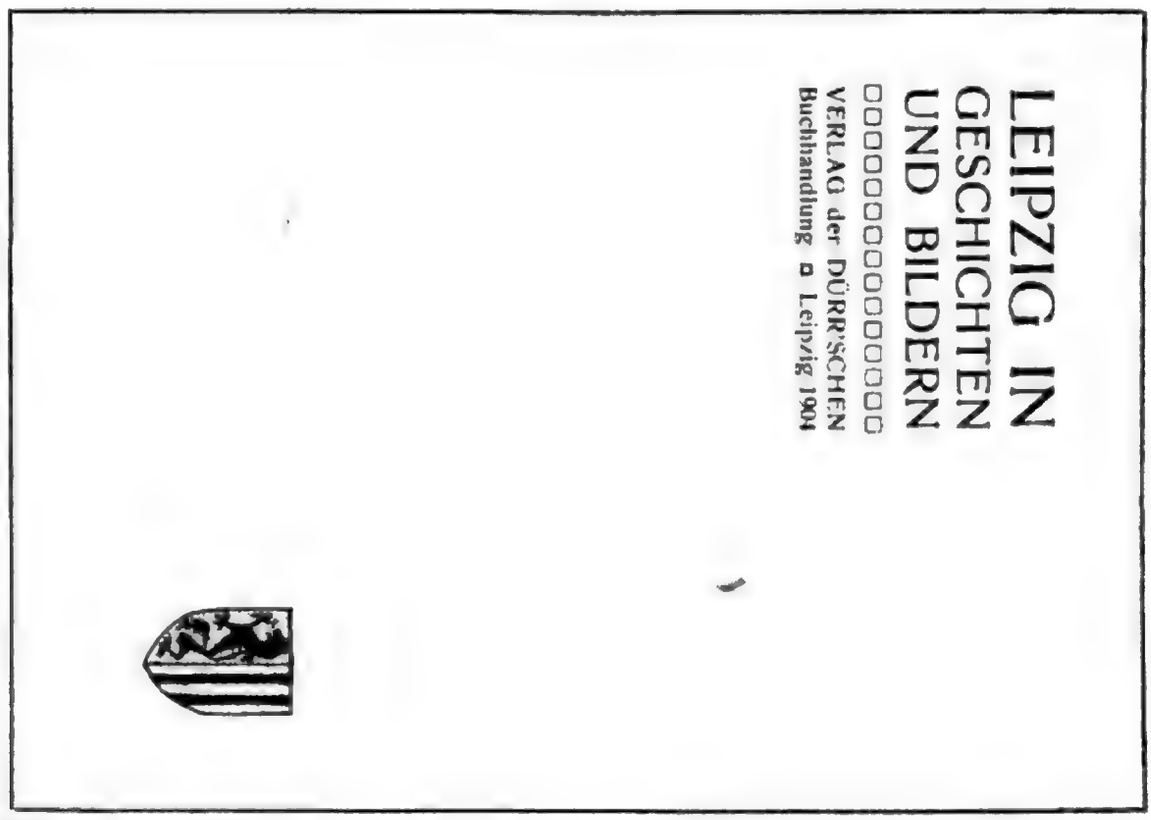
Gesetzter Innentitel ½ nat. Größe.

Es soll zugegeben werden, daß die Besserungsversuche inbezug auf die Ausstattung des Schulbuches sich bis jetzt immer auf den Einband geworfen haben. Am Ziele ist man aber noch nicht angekommen. Vor allen Dingen sind noch nicht die Möglichkeiten ausgeschöpft, die das kartonähnliche Umschlagpapier betreffs seiner Farbe und Struktur darbietet. Die grauen und braunen Töne nehmen noch eine dominierende Stellung ein. Warum nicht einmal zu saftigen grünen, roten, blauen Farben greifen? Und die Narbe im Papier ist doch auch ein die Außenseite stark beeinflussendes Moment. Was in der Broschürenausstattung heute geleistet wird, das zeigt die Aus-

lage des Buchhändlers. Es ist für uns lehrreich zu sehen, wie die kleinen Heftchen gerade durch die vorteilhafte Außenseite wirksam gemacht worden



Gesetzter Außentitel. Verkleinerung.



Gesetzter Außentitel. Verkleinerung.

ſind. Sie wiſſen ſich ſchon durch dieſes ihr ſchmuckes Gewand beim Leſer einzuſchmeicheln. Das müßte das Schulbuch auch tun, und zwar das Heftchen genau ſo, wie das gebundene Buch. Tritt ein heiter-farbiges Papier, das griffig und den Strapazen gewachſen iſt, zu einem gut abgeſtimmten Leinwandrücken, dann iſt, wenn beides ſich recht materialgerecht gibt, ſchon aus reinen Materialwirkungen heraus ein guter Klang geſchaffen. Wo ein beſonders feines Buch entſtehen ſoll, da denke man beim Überzugpapier an die alten guten Handpapiere, Kleiſter- und Marmorpapiere, die heute eine glänzende Auferſtehung feiern. Die umſtehenden Abb. laſſen nur ſchwach die Reize dieſer Papiere erkennen. Das Eigenleben in ihnen macht ſie ſo anziehend. Man ſieht, wie der Pinſel des Handwerkers übers Papier geſtrichen wurde, wie er dann durch Auftupfen ein Muſter einzeichnet uſw., und dieſer Blick in die Werkſtatt macht, daß wir mit dem Einband immer den Menſchen ſehen, der die Blätter zuſammenfügte. Beim bedruckten Maſchinenpapier kommt der Gedanke nicht auf, das iſt kalter Maſſenartikel, der uns nichts ſagen kann. Kommt nun zu einem ſolchen Umſchlag ein geeignetes Vorſatzpapier im Innern des Buches, dann halten wir das Ideal eines Schulbuches in den Händen, das nur den einen Nachteil hat, daß es eben ein Ideal iſt und auf lange hinaus bleiben wird.

Gezeichneter Außentitel. Verkleinerung.

Über das Für und Wider des Bildes im Schulbuche iſt viel geſchrieben worden, wenig davon, daß man das rechte noch nicht gefunden hat. Lange Jahre iſt es ſo geweſen, daß die Illuſtrationen dem Kliſcheehandel entlehnt wurden, d. h. der Zufall ſpielte die Hauptrolle, denn es konnte nur das genommen werden, was dieſer Handel anbot. Ein ſolches Bild

muß ein Fremdling zwiſchen den Zeilen bleiben. Für ein gutes Buch gilt: Lieber kein Bild, als ein ſolches, das die Bucheinheit zerreißt und das,

Kleiſterpapiere. Umſchlagpapiere.

Aus: Luthers „Betbüchlein" (1529). Originalgröße.

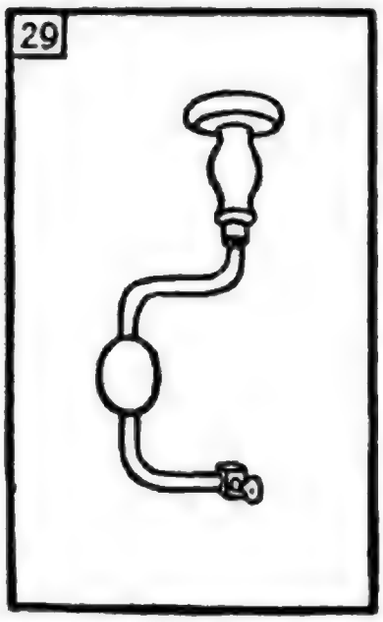
Gott gebot Adam vnd ſprach / Du ſolt von allen bewmen ym garten eſſen / Aber vom bawm des erkentnis guts vnd böſes ſoltu nicht eſſen etc.

Die ſchlang ſprach zum weibe / Mit nichte werdet yhr ſterben / ſondern Gott weis / Wenn yhr da von eſſet / ſo werdet yhr ſein gleich wie Gott etc.

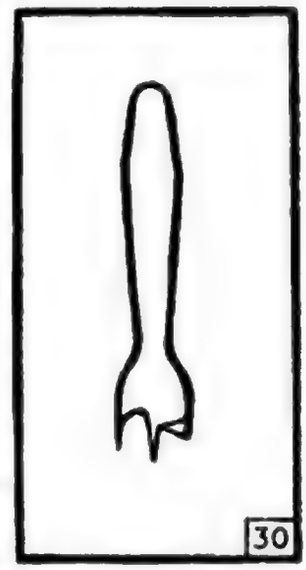
weil es nicht für die eigenartigen Zwecke des Schulbuches gezeichnet iſt, dem Kinde herzlich wenig gibt.

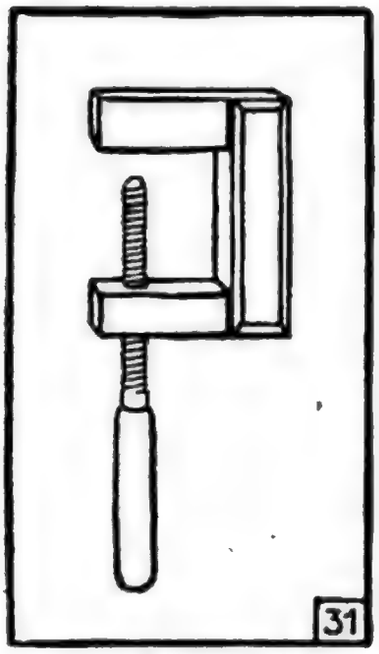
Buchtechniſch verlangt man von einem guten Bilde ein Zuſammengehen mit dem Text. Der Strichcharakter der Type muß auch aus dem Bilde herausſprechen. Die Seite aus Luthers „Betbüchlein" von 1529 zeigt, wie das Bild eine Schrift und die Schrift ein Bild ſein muß. Dieſe vereinfachte

gute Holzbeize für unsere Zwecke haben muß. Sie dringen tief in die Holzfaser ein, liefern einen gleichmäßigen, fleckenlosen Farbton und lassen dabei die Maserung des Holzes hervortreten, ihre Anwendung ist einfach und der Herstellungspreis ist ein niedriger. Die Wachs-, Spiritus- und Terpentinbeizen erreichen die Wasserbeizen inbezug auf ihre Lichtechtheit nicht.


29

Das Beizen in der Schülerwerkstatt kann im allgemeinen nur auf die einfachste Weise geschehen, indem die Beize mit dem Pinsel aufgetragen wird. Durch die Wasserbeize wird das Holz mehr oder weniger aufgerauht. Deshalb ist ein Nachschleifen nötig, das jedoch sehr vorsichtig geschehen muß, damit bei oberflächlich gebeizten Hölzern das ungefärbte Holz nicht zum Vorschein kommt. Bei dem weichen Erlenholze hat man dies nun weniger zu befürchten, da das poröse Holz die Beize tief genug eindringen läßt. Bei harten Hölzern muß man dagegen die Beize ziemlich heiß auftragen, um eine gewünschte Tiefe zu erreichen. Wenn es nicht viel Umstände macht, wärme man den Gegenstand vor dem Beizen an, damit sich die Poren des Holzes öffnen und die Beize besser einsaugen. — Es gibt zahlreiche Rezepte zur Herstellung der Beizlösungen, doch will ich davon Abstand nehmen, hier viele derselben zu bringen. Die Erfahrung lehrt, daß sie ja doch nur in wenig Fällen bereitet werden, da man jetzt überall fertige Beizen in den verschiedensten Farben und Nuancen käuflich erhalten kann. Dazu kommt noch, daß jede Fabrik den Farbstoffen andere Namen gibt, so daß die angeführten Farben von einer bestimmten Fabrik bezogen werden müßten. Man halte Beizen von verschiedenen Farben vorrätig und wähle sie so, daß man dieselben auch mischen kann, um eine größere Abwechslung in den Farbentönen zu erzielen.


30


31

Am bevorzugtesten ist wohl die braune Farbe. Wir haben darin schöne Wirkungen mit Firnis erzielt. Wer dunklere Töne haben will, nehme feste Nußbaumbeize, die überall unter diesem Namen zu haben ist und löse 100 g in 1 l kochenden Wassers auf. Zu empfehlen ist auch Kasslerbraun, das auf folgende Weise bereitet wird: Man löst 50 g Pottasche in 1 l kochenden Wassers und setzt nach und nach

21

Aus: Frenkel, Die leichte Holzarbeit (Verkleinerung). Verlag Albrecht Dürer-Haus, Berlin.

Digitized by Google

Art der Zeichnung ist die Art des Schulbuchbildes und zwar nicht nur, weil sie buchtechnisch gut ist, sondern in erster Linie, weil eine solche Darstellung klar und einfach sich geben muß; es wird durch sie nur das Wesentliche ans

Zeichnung von E. Euler.

Kind herangebracht. Ein treffliches modernes Beispiel ist die Seite aus Frenkels Handfertigkeitsbuch. Die Art, wie hier die Handwerkszeuge gegeben sind ist diejenige, die für die Realienbücher wie geschaffen ist. Heute

wird z. B. der Morseapparat nach einem photographischen Abbild der komplizierten Natur mit all den verwirrenden Zutaten abgebildet. Das Bild ist hübsch, aber nicht klar. Weniger wäre hier mehr. Würde die Zeichnung das Prinzip klar zum Ausdruck bringen, dann wäre sie wertvoller. Das kann aber nur die vereinfachende Art, wie sie das Beispiel auf S. 275 zeigt.

Diese kräftige Weise ist auch in den Fällen möglich, wo eine feine Charakterisierung verlangt wird, wie bei Landschaftsdarstellungen und solchen von Menschen. Die neben- und untenstehenden Bilder geben auch hier Proben, aus denen der Leser ersehen wird, daß auch mit dieser einfachen Art reiche Wirkungen möglich sind. An die Stelle der flächigen Landschaftszeichnung, die nur zu einer sehr fetten Schrift stehen würde, kann natürlich auch die offene Federzeichnung treten, etwa so, wie sie die hier stehende Abbildung

Zeichnung von Lunz.

zeigt. Diese Technik ist ein Ausdrucksmittel, mit dem sich so beinahe alles darstellen läßt, soweit man die Form im Auge hat. Auf die Farbe wird das Schulbuch wohl noch lange verzichten müssen. Eine weitere Verbilligung des Farbdruckes wird in dieser Beziehung erst einmal Wandel schaffen.

Mit all den bisherigen Erörterungen trafen wir nur das gedruckte Schulbuch. Unseren Kindern gehen nun außerdem noch eine ganze Anzahl Schreibhefte durch die Hände, die wirklich auch ein wenig unsere Aufmerksamkeit verdienen. Was soll beim Schreibbuch zu wollen sein? Der Aktendeckel ist blau oder grau, der Buchumschlag braun, grau oder graugrün und die aufgeklebte Etikette muß doch weiß sein. Fein gemacht. Weltbewegende Dinge lassen sich nicht vornehmen, aber doch so mancherlei Kleinigkeiten, die den Vorzug haben, daß das Kind bei vielen selbst mit Hand anlegen kann und daß deshalb die Liebe zu diesen Dingen bei ihm eine größere sein wird.

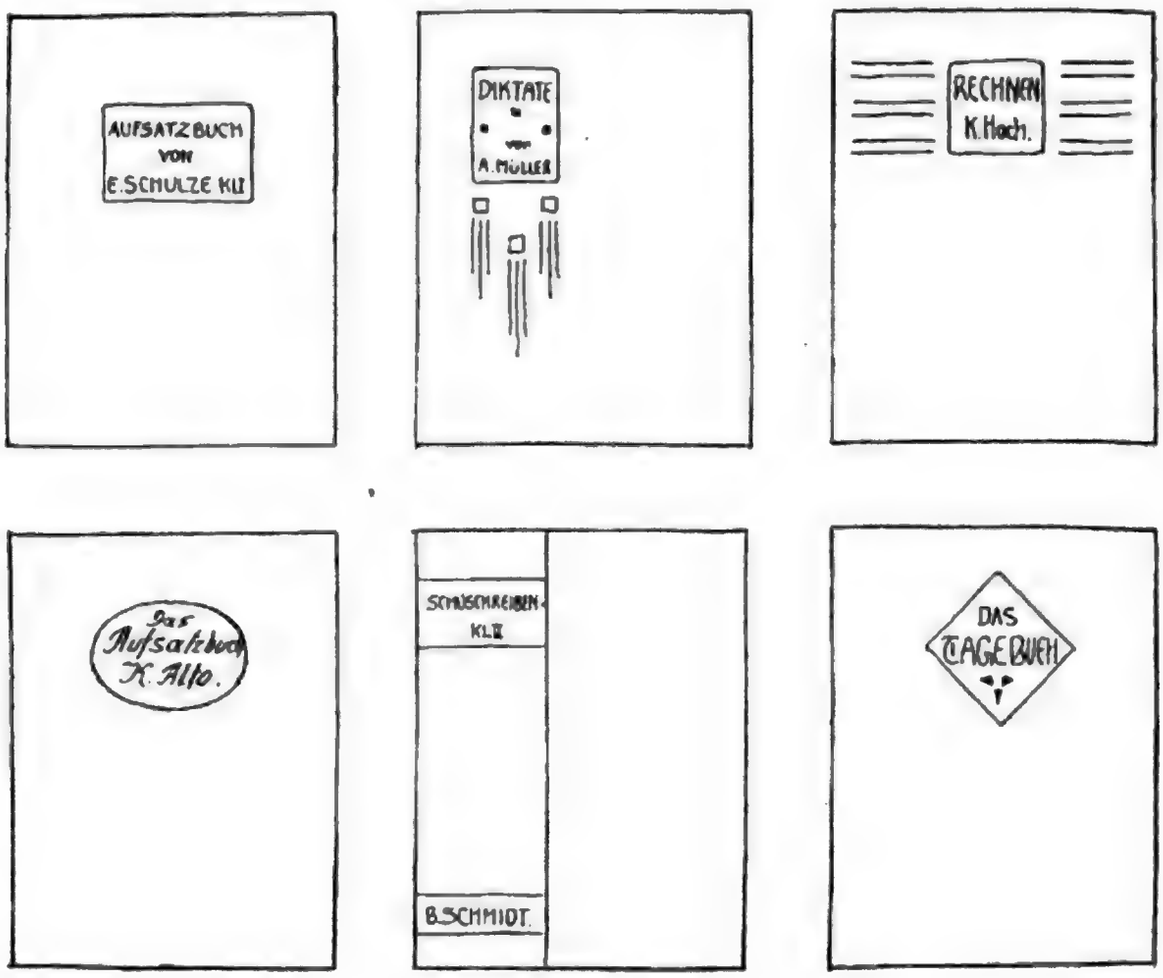
Digitized by Google

Ich meine beinahe, daß z. B. ein Heft, in dem die freien Aufsätze fein säuberlich gesammelt sind, einen solchen nichtssagenden uniformen Umschlag, wie ihn das gekaufte Buch zeigt, gar nicht vertragen kann, es muß auch äußerlich von seinem Eigenleben etwas verraten. Unser Einschaltbild am Eingang des Heftes bringt zwei solche Arbeiten Neu Yorker Volksschüler. Die Geographie hat den Kindern eine Reihe Bilder aus Zeitungen und Büchern in die Hände gespielt, die, um sie zusammenzuhalten, in eine Mappe gelegt werden müssen. Das ist eine Sammlung, die vorübergehenden Wert hat, und es ist deshalb ganz angemessen, wenn diese Eigenart des Gegenstandes sein Äußeres zeigt. Zwei dünne Pappscheiben werden in Papier eingeschlagen, an der Innenseite des Deckels wird der Papierrand mit Klebstoff an der Pappe befestigt, die Verbindung der beiden Buchdecken besorgt ein Bändchen, das als konstruktiver Teil am Rücken sichtbar herunterläuft. Die Liebe, die den Verfertiger an den Inhalt fesselt, die kommt in der weiteren Ausstattung zum Ausdruck. Ein „in der Wolle gefärbtes" Umschlagpapier wird, wenn die Farbe nicht ganz zusagen will, mit Farbe übergangen und so auf den gewünschten Ton gestimmt. Eine kleine zeichnerische Zugabe macht den einfachen Umschlag ansprechender. Wie vielseitig geschmackbildend gerade diese letztere Arbeit ist, das wird derjenige besonders zu würdigen wissen, der sich in Arbeiten versucht hat, die mit Raumverteilung zusammenhängen. Schon wie eine Schriftzeile in ein Rechteck zu setzen ist, das gibt zu denken und zu erwägen, das ist aber auch eine Tätigkeit, die nicht ohne Gewinn ist. Dann die Hinzunahme anders gearteten Materiales, wie es beim Buch die Leinwand, das Band, der Faden ist. In der geschickten Ausnutzung der jeweiligen Reize liegt das Geheimnis der Lösung. Auch hierin sind die Amerikaner uns weit voraus. Grobe Leinwand, die das Gewebe unverblümt zeigt, wird mit Vorliebe verwandt, und wo der Ton zum Papier nicht stimmen will, da hilft wieder die Farbe nach.

Zeichnung von Müller-Schönefeld.

Auch an den gekauften Schreibebüchern sind kleine Zutaten möglich. Ein Verdienst erwirbt sich der Kollege schon, wenn er den Buchbinder ein-

mal veranlaßt, statt des blauen Aktendeckels ein anderes Umschlagpapier zu wählen. Er wird auch leicht zu veranlassen sein, die Etikette wegzulassen. Die Hinzufügung des schlichten Papierschildes ist eine Arbeit, die das Kind ganz gut übernehmen kann. In der Form einige man sich auf die strengen geometrischen Gebilde, wie sie Rechteck, Quadrat, Oval darstellen. Die vielgezackten Umrandungen sind ein schlechter Rahmen, der das Schriftbild unruhig umfaßt. Die straffe gerade oder krumme Linie tut das ungleich besser. In der beigegebenen Skizze sind sechs Möglichkeiten dargestellt, wie das Schildchen auf einem Quartheft angebracht werden kann. Es gehört viel



Schreibebuchumschlagseiten.

Probieren und Abwägen dazu, ehe der Fleck auf der rechten Stelle sitzt. Die Arbeit wird sofort anregender, wenn an die Stelle des weißen Papieres farbiges tritt. Das Farbabstimmen macht viel Freude und übt das Auge im Farbsehen. Wird nun die Aufschrift fein säuberlich in Druckschrift daraufgezeichnet, vielleicht auch noch hier und da eine kleine zeichnerische Zutat an die rechte Stelle gesetzt, so haben wir ein Buch, das inbezug auf seine Ausstattung etwas mehr gibt, als das gekaufte. Die Arbeit, die das Kind dabei leistet, läßt es ahnen, daß in diesen allereinfachsten Dingen doch etwas liegt, was eine Beachtung verdient. Die Beziehungen zum gedruckten

Buche hinüber werden sich leichter knüpfen. Mit offenem Auge wird es dem Druckwerk, in dem die Arbeit eines denkenden und fühlenden Menschen beschlossen liegt, gegenübertreten. Wer so aufnahmefähig gemacht worden ist, der wird auch im späteren Leben seine Freude an einem gut ausgestatteten und gut gedruckten Buche haben.

Umschau.

Die päpstliche Enzyklika gegen den Modernismus wird zweifellos auch ihre Wirkungen auf die Schulangelegenheiten der vorzugsweise von Katholiken bewohnten Länder ausüben. Eine ganze Reihe von Universitätslehrern hat die Macht des päpstlichen Stuhles selbst dann bereits fühlen müssen, wenn sie auch nur in sehr bescheidenem Umfange modernen Gedanken in ihren wissenschaftlichen Arbeiten Raum gegeben hatten. Allerdings will ich hier nicht verschweigen, daß das Schifflein unserer protestantischen Orthodoxie in demselben Fahrwasser schwimmt wie das der römischen Kurie, denn jene hält ebenso strenge Ketzergerichte ab wie diese, wenn es gilt, mittelalterliche Satzungen gegenüber freidenkenden Geistlichen aufrecht zu erhalten. Aber der Einfluß auf den Staat und auf die Masse der Bevölkerung ist bei ihr nicht in demselben Maße vorhanden wie bei der katholischen Kirche. Das sehen wir deutlich an den Schulkämpfen, die gegenwärtig in Bayern mit erneuter Heftigkeit geführt werden, seit der Münchener Tagung der deutschen Lehrer aber überhaupt nicht vollständig aufgehört haben. Die Einzelerscheinungen dieses Kampfes gegen den Modernismus treten denn auch hier und da plötzlich zu Tage zum Staunen und zum Gelächter der Gebildeten in der ganzen Welt. Diese Herrschaft der Orthodoxie im Volke und der Einfluß auf die Regierung bilden auch den Hintergrund zu den Mitteilungen aus dem Bamberger Seminar, die unter der Spitzmarke „Faustens Verdammung" die Runde durch alle Blätter mit liberaler Tendenz machten. Die Sache verhält sich so: Dem Schüler K. wurde in das Weihnachtszeugnis geschrieben: „Wegen eines Vergehens am Kommunionstage erhielt derselbe die Androhung der Entlassung." Das Vergehen bestand darin, daß er einige Stunden vor der Kommunion im „Faust" gelesen hatte. Der Seminarhilfslehrer Feldbauer, ein junger Mann mit ultramontaner Gesinnung, der sich rühmte, den Faust noch nicht gelesen zu haben und der ihn auch nicht lesen will, weil es ein unsittliches Buch sei, zeigt den Sünder beim geistlichen Rat Zehnder an, dieser verbietet ihm die Teilnahme an der Kommunion, weil er sich durch die Lektüre des „Faust" unwürdig gezeigt habe. In einem am folgenden Tage abgehaltenen Lehrerrat soll von dem geistlichen Herrn der Antrag gestellt worden sein, den Schüler mit der Entlassung aus dem Seminar zu bestrafen. Die Veranlassung zu der Lektüre hatte am Tage vorher ein in dem Lehrbuche „Grundzüge der empirischen Psychologie" von J. Helm enthaltenes Zitat aus „Faust" gegeben. Der Bamberger Korrespondent der „Frankfurter Zeitung" hat daraufhin den Seminardirektor um Auskunft gebeten, die von ihm auch bereitwilligst erteilt worden ist. Der wichtigste Teil dieser Auskunft folgt hier im Wortlaute:

„Die Lektüre des ‚Faust', und zwar der Stelle von der Hexenküche, fand unmittelbar vor der Kommunionfeier statt, überdies handelt es sich um einen Schüler des I. Seminarkurses, in welchen die Behandlung (Mißhandlung? D. Red.) der neueren Literaturgeschichte nicht fällt. Es war daher die Lektüre des ‚Faust' in gar keine Beziehung zu bringen mit der Aufgabe des Unterrichts. Da der Herr Seminarpräfekt durch den Seminarhilfslehrer hiervon Kenntnis erhielt, so schloß er nicht bloß den Schüler von der Kommunion aus, sondern drang, da er die Lektüre der betreffenden Stelle für unsittlich hielt, auch auf die Berufung einer Konferenz. Ich konnte und durfte die Berufung nicht verweigern. Am Beginne der Sitzung bemerkte ich, daß ich die Lektüre der Schriften Goethes nicht als eine unsittliche Handlung bezeichnen könne, daß ich es aber höchst unpassend finde, daß der Schüler vor der Kommunion zu dieser Lektüre gegriffen habe. Der Schüler wurde in Gegenwart des Lehrerrates vorgerufen und verhört. Die Tatsache der Lektüre konnte er nicht in Abrede stellen. Als ich ihm die Frage vorlegte, ob er es nicht für höchst unpassend finde, daß er die bezeichneten Stellen unmittelbar vor der Kommunionfeier gelesen habe, gab er zur Antwort, das fühle er nicht, und auch seine Mitschüler fühlten es nicht. Darauf erwiderte ich: ‚Wenn Sie dies nicht fühlen, dann kann ich Sie nur tief bedauern.' So und nur so lauteten meine Worte. In der darauffolgenden Abstimmung waren alle Mitglieder des Lehrerrates, mit Ausnahme des Seminarpräfekten, der die strengste Strafe wünschte, einstimmig für die Strafe der Androhung der Entlassung, namentlich wegen der Bemerkung, daß der Schüler seine Handlungsweise nicht für unpassend halte."

Die Redaktion bemerkt dazu:

„Wir glauben, daß Herrn Direktor Reber, der von seiner Wirksamkeit in Aschaffenburg her nicht im Rufe eines Zeloten steht, die ganze Geschichte höchst fatal ist; seine Erklärung ist aber auch in der die Sache abmildernden Form noch so ungeheuerlich, daß wir die ganze Angelegenheit, ohne vorerst ein weiteres Wort der Kritik hinzuzufügen, dem Urteil und dem Hohngelächter der gebildeten Welt preisgeben. Das sind die Früchte der klerikalen Erziehungsprinzipien und ultramontaner Weltanschauung, wie Bayern sie über sich ergehen zu lassen, im Begriffe steht."

Ich möchte noch zwei Fragen stellen: Wie kommt ein Mann wie Feldbauer als Lehrer an das Seminar? Wie kann ein Präfekt mit der Auffassung Zehnder's das ganze Lehrerkollegium so beeinflussen, wie es tatsächlich geschehen ist? Die Antwort ist nicht schwer. Zu 1: Die Auswahl der Lehrer geschieht in Rücksicht auf das Zentrum. Zu 2: Man beschließt so, wie man glaubt, daß der Minister sich entscheiden werde und man hat sich nicht getäuscht. Der Kultusminister v. Wehner ist ein Mann nach dem Herzen der Ultramontanen. Nach dem „Bayrischen Kurier" (Landtagsbericht vom 3. Febr. 1908) hält er „die Lektüre dieser Stelle für die ungeeignetste Vorbereitung zur hl. Kommunion; übrigens habe sich der Schüler auch gegen die Hausordnung verfehlt, er hätte geringere Strafe als Androhung der Entlassung erhalten, wenn er sein Unrecht eingesehen hätte. Er habe vor versammelter Lehrerkonferenz auf Anfrage erklärt, er sehe das Unpassende einer solchen Lektüre vor einer solchen heiligen Hand-

lung nicht ein." Das ist dieselbe Ausrede wie die des Seminardirektors. — Die Ruferin im Streit um die Schule ist auf ultramontaner Seite die „Augsburger Postzeitung". Neuerdings war sie ganz aus dem Häuschen geraten, als sie befürchtete, der Religionsunterricht könnte in einigen Kreisen um 1 oder 2 Stunden vermindert werden. 6 Stunden verlangt die Vorschrift. „Wohin die Reise geht," so ruft das fanatische Blatt aus, „ist klar. Nirgends lesen wir von einer Vermehrung der Religionsstunden, sondern stets nur von einer Verminderung!" Dazu kamen noch Bestrebungen auf Aufhebung der Schulprüfungen — in den Augen der „Augsb. Postzeitung" gleichbedeutend mit Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht — und auf Beseitigung des Schulgottesdienstes. Das einflußreiche Kaplansblatt rühmt sich „eine öffentliche Meinung geschaffen" zu haben. Diese öffentliche Meinung hat denn auch ihre Wirkung auf den Kultusminister nicht verfehlt, denn er hat beruhigende Erklärungen abgegeben, d. h. aus den geplanten Verbesserungen wird nichts, denn Änderungen der Schulordnung in den einzelnen Kreisen sollen nur mit Zustimmung der geistlichen Behörden angeordnet werden können.

Eine arge Enttäuschung hat die bayrische Lehrerschaft erlebt. Sie „strebte eine Beförderung an, die für alle nach dem 25. Dienstjahre eintreten sollte und die für alle gleich den Titel und eine Gehaltsaufbesserung bringen sollte, also eine Sache, die so sicher eintritt, wie eine Alterszulage." Der Titel ist gekommen, aber er wird, wie das doch wohl hätte vorausgesehen werden können, von der Regierung als Disziplinarmittel benutzt, wie anderwärts auch. Unter diesen Umständen ist die Erteilung desselben an einen Lehrer immer zugleich eine Zurücksetzung von 10 anderen. Es heißt ja wahrlich das Pferd am Schwanze aufzäumen, wenn man von einem Titel eine höhere Bewertung des Lehrers in der Gesellschaft erwartet. Nur bei Dummen ist das möglich, aber auf deren Urteil gibt man nichts. Die soziale Einschätzung des Standes hängt von anderen Faktoren ab als vom Titel. Erst mit der höheren Einschätzung kommt als überflüssiges Anhängsel derselben auch der Titel, er ist ja nur ein äußerlich erkennbarer Ausdruck der vorhandenen Wertschätzung. Wie hoch die Regierungen die Lehrer und ihre Arbeit einschätzen, das zeigt sich immer in der Höhe der Besoldung und die läßt auch in Bayern viel zu wünschen übrig. Der Wert des Titels „Lehrer" oder „Volksschullehrer" wird in demselben Verhältnis in den Augen des Publikums steigen, in dem die Gehalte der Lehrer steigen, vorausgesetzt, daß die Lehrer auch in Zukunft ihre Pflichten gewissenhaft erfüllen, woran ja gar nicht zu zweifeln ist.

Die beiden Gegensätze in Schul- und anderen Dingen in Süddeutschland sind Bayern und Baden. Aber auch in Baden liegen die Verhältnisse nicht so glänzend, wie man oft wohl meint. Das Volksschulwesen hat in seiner Entwicklung mit der des Hoch- und Mittelschulwesens nicht gleichen Schritt gehalten. Es fehlen nicht weniger als 943 Lehrer und in mehr als der Hälfte aller Schulorte hat 1 Lehrer über 70 Kinder — die vorgeschriebene Höchstzahl — zu unterrichten. Herr Stadtschulrat Dr. Sickinger hat auf der Delegiertenversammlung der Nationalliberalen in Lahr ernstlich auf diese Verbesserungsbedürftigkeit des badischen Volksschulwesens hingewiesen.

Um dem Lehrermangel abzuhelfen sieht das Staatsbudget für die Jahre

Digitized by Google

1908 und 1909 die Einrichtung provisorischer Seminarkurse vor. Natürlich haben die badischen Lehrer auch Gehaltssorgen. Die Thronrede hatte das Versprechen gegeben, „in den bewährten Bahnen maßhaltenden Fortschritts die Wohlfahrt des Landes auf allen Gebieten der staatlichen Tätigkeit, des geistigen und wirtschaftlichen Lebens zu fördern." Bei der Ankündigung der Gesetzentwürfe zur Aufbesserung des Diensteinkommens der Staatsbeamten sind die Lehrer gar nicht erwähnt. Die „bewährten Bahnen maßhaltenden Fortschritts" sind denn auch von der Regierung den Lehrern gegenüber streng eingehalten worden. Die Vorlage der Beamtengehaltsregulierung ist neuerdings erfolgt — die Lehrer fehlen. Die Regierung teilt die Beamten ein in obere, mittlere und untere Beamten. Ausschlaggebend für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist die Vorbildung. Die Differenz zwischen den Gehalten der mittleren Gruppe nach der Regierungsvorlage und den gegenwärtigen der Lehrer beträgt durchschnittlich 700 Mk. jährlich. Das ist die Beamtengruppe, mit denen sich der Lehrer in Bezug auf Vorbildung, Schwierigkeit der Arbeit usw. vergleichen muß, aber er ist den Beamten gleichgestellt, von denen es in der Regierungsvorlage heißt: „Eine besondere Vorbildung — Schul- oder Fachbildung — wird von diesen Beamten beim Eintritt in den staatlichen Dienst nicht verlangt, vielmehr ist es jedem als Schreibgehilfe usw. zugehenden Beamten überlassen, sich nach und nach im Dienste diejenigen Kenntnisse anzueignen, die zur erfolgreichen Versehung einer Bureau-Beamtenstelle erforderlich sind." Das ist in Baden. Wenn das am grünen Holz geschieht, was soll am dürren werden? Noch schlimmer sieht es jenseits des Rheins in Elsaß-Lothringen aus. Dort hat der Staatssekretär Köller die Nichtberücksichtigung der Lehrer im Etat damit begründet, daß seit Übernahme des Landes in deutsche Verwaltung bereits 5mal die Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen erhöht worden seien und zwar auf 1100 Mk. bezw. 1000 Mk. im Mindestgehalt. Diese zwar ungenügenden Erhöhungen (zuletzt im Jahre 1904) sind Ursache der Nichtberücksichtigung. Selbstverständlich erhalten die Lehrer wegen ihrer „wenig erfreulichen Agitation" eine schlechte Zensur, obwohl die Notwendigkeit einer weiteren Erhöhung der Lehrergehalte anerkannt wird. Überall dieselbe beleidigende Zurücksetzung der Lehrer und niedrige Einschätzung der Bedeutung und des Wertes der Schularbeit für den Staat wie für den einzelnen. Ein kluger Vater schickt heutzutage seinen befähigten Sohn in irgend eine Expedition, dort gelangt er ohne irgendwelche Ausgaben für Ausbildung, ohne besondere Prüfungen zu Amt und Würden und Ansehen beim Staat und in der Gesellschaft, die sich der Lehrer durch jahrelanges Studium, verbunden mit bedeutenden Geldausgaben, durch Prüfungen, durch ununterbrochene Fortbildung im Amte niemals erwerben kann. Und wenn ein junger Handwerker sich in seinem Berufe nicht wohlfühlt oder ein Bauerssohn hat den Anschluß an die Bildungsmöglichkeit versäumt, dann kapituliert er beim Militär und gelangt als Militäranwärter immer noch in Stellungen, die es ihm ermöglichen, auf den Lehrer hochmütig herabzusehen, denn was muß er für ein bedeutendes Licht sein, wenn er ohne jede Vorbildung in Stellungen gelangt, die besser bezahlt werden als die des Lehrers, der destoweniger geschätzt wird, je charaktervoller er sich entwickelt, je selbständiger und freier und höher er seinen Beruf auffaßt.

Digitized by Google

Davon kann ein Liedlein der Lehrer Leipacher-Grabowen singen, den man vor kurzem seines Amtes entsetzt hat, weil er 1. die Pflichten verletzt habe, die ihm sein Amt auferlegt, und weil er 2. sich durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung, des Ansehens und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, unwürdig gemacht habe. Leipacher ist ein Idealist mit den reinsten Absichten, dem besten Wollen, dessen Entwickelung noch nicht abgeschlossen ist und bei seinem Alter noch nicht abgeschlossen sein kann. Er ist ein Mann mit einem lebhaften Streben nach neuer Erkenntnis und mit dem Willen, seine Erkenntnis seinen Schülern mitzuteilen, ein Mann, der für sich das Recht beansprucht, in jeder Beziehung nach eigenem Ermessen zu lehren, der also vollkommene Lehrfreiheit für den Lehrer verlangt. Das führte sehr bald zu Konflikten mit dem orthodoxen Geistlichen, der als sein Lokalschulinspektor mit der entschiedenen Verurteilung der kirchlichen Lehre und ihrer biblischen Grundlagen als Grundlage der sittlichen Forderungen unserer Zeit nicht einverstanden war. Die persönliche Eigenart der Gegner mag noch ihr übriges zur Verschärfung der Gegensätze beigetragen haben, denn nach der Darstellung des Herrn Leipacher hat der Lokalschulinspektor sehr bald mit Gewalt zu erreichen versucht, was freiwillig nicht geleistet wurde. Ich teile die Anschauungen Leipachers über die Lehrfreiheit des Lehrers nicht, könnte mich auch nicht entschließen, die Lehren aller seiner wissenschaftlichen Gewährsmänner als bare wissenschaftliche Münze im Schulunterrichte auszugeben, aber auf der anderen Seite mußte auch der gute Wille, die Begeisterung für den Beruf, das Streben nach tieferer Erkenntnis mit auf die Wagschale gelegt werden, bevor man das Urteil aussprechen durfte: Unwürdig zum Volksschullehrer. Mußte es so kommen? Nein. Wäre der Vorgesetzte ein Mann gewesen mit tüchtiger allgemeinwissenschaftlicher und pädagogischer Fachbildung, vertraut mit der Praxis der Schule, so würde der junge Lehrer in den Sturm- und Drangjahren seiner Entwickelung sich gern der in der Sache begründeten Autorität untergeordnet haben. Was er verlangen konnte, war Verständnis für seinen guten Willen, der Schule ernstlich zu dienen. Aus Männern wie Leipacher werden oft die allerbesten Lehrer. So ist er ein Opfer einer veralteten Einrichtung geworden — ein Opfer der geistlichen Schulaufsicht, die selbst der Minister Holle als eine Einrichtung bezeichnet hat, die durch die geschichtliche Entwicklung überholt sei, darum hinweg mit ihr.[1])

Freilich scheint der Herr Kultusminister dem Motto der österreichischen Landwehr „Immer langsam voran —“ zu huldigen, denn wenn er in dem jetzt beliebten Tempo in der Umwandlung der Kreisschulinspektionen aus nebenamtlichen in hauptamtliche fortfährt, so braucht er beinahe ein halbes Hundert Jahre, bis die Arbeit ganz getan ist, er wird sie also nicht vollenden. Ist überhaupt ein neuer Geist mit ihm in das Kultusministerium eingezogen? Ich glaube es nicht. Das Verhalten des Ministers Holle in der Liegnitzer Affäre ist ganz und gar Studtscher Art. Die Ab-

[1]) Durch die Amtsentsetzung ist Kollege Leipacher pekuniär schwer geschädigt. „Der Roland“, Bremen, hat deshalb eine Sammlung für ihn eröffnet. Alle diejenigen unserer Leser, die dem bedrängten Kollegen beistehen wollen, verweisen wir auf diese Sammlung.

teilung für Kirchen- und Schulwesen bei der Liegnitzer Regierung hatte in einer Verfügung behauptet, die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung nehme „neuerdings eine der christlichen Lehre und christlichen Kirche entgegengesetzte Stellung ein," weswegen die Regierung „sich für verpflichtet halte, vor der Unterstützung ihrer Bestrebungen durch Zahlung von Beiträgen und durch Entnahme von Büchern oder sonstwie zu warnen." Bereits am 29. Januar d. J. hob der Regierungspräsident, der erst aus den Zeitungen davon erfahren hatte, diese Verfügung wieder auf, aber der Minister stellte sich auf die Seite der Untergebenen des Regierungspräsidenten, indem er im Landtage erklärte, die Aufhebung der Verfügung sei ohne Wissen und Willen seinerseits erfolgt. Der Kampf gegen die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung wird in den Kreisblättern noch weiter geführt. Natürlich ist es bloßer Zufall, daß der Ministerialdirektor Schwarzkopf Ehrenvorsitzender eines Konkurrenzvereines gegen die Gesellschaft ist. Ich glaube, der Herr Holle könnte auch in Bayern Kultusminister sein, das Zentrum würde ihm dort keine allzugroßen Schwierigkeiten bereiten. — n.

Notizen.

Dritter Internationaler Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts London, 3.—8. Aug. 1908. Es ist anzunehmen, daß auch dieser Kongreß wie die früheren von Abgeordneten der Regierungen, Vertretern von Vereinigungen und Gesellschaften und vielen privaten Mitgliedern aus allen Teilen der Welt besucht werden wird. Nationale Komitees haben in Amerika, Belgien, Deutschland, Frankreich, Holland, Italien, Österreich und der Schweiz die Förderung der Kongreßarbeiten in die Hand genommen. Der Kongreß wird außer Vorträgen und Diskussion zum erstenmal eine Internationale Ausstellung von Arbeiten aus dem Zeichenunterricht und dem Handarbeitsunterricht aller öffentlichen Schulen und kunstgewerblicher bzw. künstlerischer Fachschulen umfassen. Amerika, Deutschland, England, Frankreich, Österreich und Japan haben ihre Zustimmung zur Beschickung dieser Ausstellung schon gegeben. Der deutsche Landesausschuß bereitet in Übereinstimmung mit den Regierungen eine Ausstellung von Arbeiten aus den Volksschulen, höheren Schulen, Lehrerseminaren und Zeichenlehrerbildungsanstalten vor. An Referaten sind von Deutschland vorläufig angemeldet: Dr. G. Kerschensteiner „Über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung" und Dr. Peter Jessen-Berlin „Über den Handfertigkeitsunterricht in Deutschland." Anmeldungen zum Kongreß werden von dem Sekretär des Kongresses, C. N. Mathews, London EC 151 Cannon Street, entgegengenommen. Die Teilnehmerkarte kostet für offizielle Delegierte 16 Mk., für die übrigen Mitglieder 8 Mk. Sekretär des deutschen Landesausschusses ist Dr. G. Kerschensteiner-München, Schatzmeister Prof. L. Pallat-Berlin W, Wilhelmstr. 68.

Handfertigkeit. Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit hält auch in diesem Sommer eine Reihe Unterrichtskurse in Leipzig ab. Aus dem uns vorliegenden Bericht über die vorjährigen Veranstaltungen erkennt man, wie der Verein Kenner und Könner zu gleichen Teilen auszubilden bestrebt gewesen ist. Der Bericht entkräftet die Vorwürfe derjenigen, die behaupten, Leipzig fördere die Angelegenheit nur wenig, weil seine Kurse rein technischer Natur seien. Das entspricht nicht den Tatsachen. Es stehen gleichberechtigt neben der Werkstattarbeit Ausbildungsmöglichkeiten auf all den Gebieten, wo Schularbeit und manuelle Betätigung sich berühren. Diese Kurse werden wachsen und die technischen sicher zur Seite drängen, wenn die deutsche Schule erst einmal ernstlich der Frage des Werkunterrichts näher tritt. Das ist heute noch nicht der Fall. Die Berichte zeigen es deutlich. Es ist ein Verdienst des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, daß er in dieser Beziehung durch praktische Versuche die Frage klären hilft.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Die Umschau. Wochenschrift für Wissenschaft und Technik sowie ihre Beziehungen zur Literatur und Kunst. (Frankfurt a. M., Bechholds Verlag; Preis vierteljährlich 3,80 Mk.)

Die Umschau ist als die beste populär-wissenschaftliche Wochenschrift anerkannt. Sie unterrichtet ihre Leser schnell und umfassend über alle Neuerfindungen und Entdeckungen in Wissenschaft und Technik. Ihre Darstellungsweise ist durchaus allgemeinverständlich und mit Hilfe sorgfältig gewählter Illustrationen weiß sie die schwierigsten Fragen dem Verständnis zu erschließen. Instruktive Aufsätze, von ersten Fachmännern verfaßt, setzen die Leser in den Stand, unsere modernen Fortschritte in der Entwicklungs- und Urgeschichte, Astronomie, Botanik, Chemie, Elektrotechnik, Geographie und Geologie, Heerwesen, Hygiene, Land- und Forstwirtschaft, Luftschiffahrt, Medizin, Physik, Psychologie, See- und Verkehrswesen, Völkerkunde, Zoologie usw. mühelos zu verfolgen.

Reinekes Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. Neu bearb. von G. Guden, Königl. Regierungs- und Schulrat. 7. Stereotyp-Aufl. Neue Rechtschreibung. Mit einem kirchengeschichtlichen Anhange. Zur Einführung genehmigt durch Ministerial-Erlaß vom 24. Dezember 1884. (252 S.) Hannover 1906, Carl Meyer (Gust. Prior). Geb. M. 1.20.

Scharrelmann, Heinrich: Fröhliche Kinder. Ratschläge für die geistige Gesundheit unserer Kinder. (173 S.) Hamburg 1906, Alfred Janssen. Geb. M. 3.—.

Scheiblhuber, A. Cl.: Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. I. Das Mittelalter. (226 S.) Nürnberg 1904, Friedr. Korn. M. 2.50.

Scheiblhuber, A. Cl.: Kindlicher Geschichtsunterricht. Streitfragen und Geschichten. (148 S.) Nürnberg 1905, Friedr. Korn. M. 1.60.

Schiele, F. M.: Religion und Schule. Aufsätze und Reden. (219 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Geh. M. 3.60.

Schmehl, Prof. Dr. Chr., Oberlehrer an der Großherzogl. Oberrealschule zu Darmstadt: Rechenbuch für höh. Lehranstalten. I. Teil. Das Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen. Nach der neuen Rechtschreibung. 6. Aufl. (227 S.) II. Teil. Die bürgerl. Rechnungsarten. Mit einem Anhang: Aufgaben zur Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Berechnung der Flächen- und Körperinhalte. 5. Aufl. (256 S.) Gießen 1905, Emil Roth. Pro Band geh. M. 1.50, geb. M. 1.80.

Schoell, Dr. J., Prof. am Realgymnasium in Stuttgart: Sittenlehre. (137 S.) Heilbronn 1906, Eugen Salzer. M. 1.65, geb. M. 2.—.

Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer. 11. Heft. Christian Gotthilf Salzmanns Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Mit einer Einleitung und mit erläuternden Anmerkungen versehen von P. Schütze. (80 S.) Geh. M. —.80, kart. M. —.95. 12. Heft. J. H. Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Ausgewählt und mit einer Einleitung und mit Anmerkungen versehen von J. Niessen. (92 S.) Geh. M. 1.—, kart. M. 1.20. 13. Heft. Johann Heinr. Pestalozzis Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Ausgewählt, mit einer Einleitung und mit Anmerkungen versehen von J. Niessen. (88 S.) Geh. M. 1.—, kart. M. 1.20. Breslau 1906, Ferdinand Hirt.

Weddigen: Jung-Siegfried. Epische Dichtung in 8 Abenteuern als ergänzende Einleitung zum Nibelungenliede. (31 S.) Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung. Brosch. M. —.40.

Wünsche: Der Sagenkreis vom geprellten Teufel. (128 S.) Leipzig u. Wien 1905, Akademischer Verlag.

Stelling: Aus Bismarcks Familienbriefen. (IV, 152 S.) Stuttgart 1905, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf.

Velhagen & Klasings Sammlung Deutscher Schulausgaben. Bielefeld u. Leipzig 1905. 113. Lfg. Aus der silbernen Zeit unserer Literatur. Möricke, Ludwig, Hebbel u. C. F. Meyer. (95 S.) M. –.80. 114. Lfg. Sallwürck: Goethe. Märchen u. Novellen. (177 S.) M. 1.20. 115. Lfg. Porger: Moderne erzählende Prosa. (IV, 139 S.) M. 1.–. 117. Lfg. Klaiber, Deutsche Briefe. (X, 130 S.) M. 1.–.

Sammlung Göschen. Leipzig 1906, G. J. Göschensche Verlagshandlung. Pro Bd. M. –.80. Bd. 24. Sahr: Deutsche Literaturdenkmäler des 16. Jahrhunderts. II. Hans Sachs. Bd. 286/7. Schröer: Grundzüge u. Haupttypen der Englischen Literaturgeschichte. I. Teil: Von den ältesten Zeiten bis Spenser. II. Teil: Von Shakespeare bis zur Gegenwart. Bd. 289. Junk: Die Epigonen des höfischen Epos.

Philosophische Bibliothek. Bd. 109. Hennacher: Goethes Philosophie aus seinen Werken. (VIII, 428 S.) Leipzig 1905, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Geh. M. 3.60, geb. M. 4.–.

Neubert-Drobisch: Erlebtes und Erdachtes. Gedichte. (119 S.) Halle a. S. 1905, Tausch & Große. M. 2.–.

Meinhold: Die neuere deutsche Literatur. Charakteristik u. Auswahl. (32 S.) Berlin, Gerdes & Hödel. M. –.60.

Krüger-Ottzenn: Friedrich Schiller und Königin Luise von Preußen. (100 S.) Tilsit 1905, Arthur Richter. M. 1.–.

Hauptmann, Carl: Die Austreibung. Tragisches Schauspiel. (156 S.) München, Georg D. W. Callwey.

Gottsched: Sören Kierkegaard. Buch des Richters. Seine Tagebücher 1833–1855 im Auszug aus dem Dänischen. (200 S.) Jena 1905, Eugen Diederichs. Brosch. M. 3.–, geb. M. 4.50.

Gernß: Der Rhapsode. Monatsblätter für Vortragsliteratur. Jena 1905, Thüringer Verlagsanstalt. Pro Heft im Abonnement M. –.50, einzeln M. –.75.

Erzieher zu deutscher Bildung. Jena 1906. Pro Band geh. M. 2.–, geb. M. 3.–, in Leder M. 3.50. Bd. 6. Mulert: Friedrich Schleiermacher, Harmonie. (XXIV, 171 S.) Bd. 7. v. Gleichen-Rußwurm: Johann Winckelmann, G. Ephraim Lessing, Klassische Schönheit. (200 S.)

Deutsche Schulausgaben. Hersg. von Gaudig und Frick. Leipzig, B. G. Teubner. Goethe: Hermann und Dorothea. Hersg. von W. Machold. Kart. M. –.35, geb. M. –.60. Lessing: Philotas. Hersg. von Frick. Kart. M. –.40, geb. M. –.65. Schiller: Die Räuber. Hersg. von Frick. Kart. M. –.60, geb. M. –.80.

Der deutsche Jüngling. Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für die erwerbstätige Jugend. Hersg. vom Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen. 5. Bd. (290 S.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. M. 1.40.

Deile: Wiederholungsfragen aus der Deutschen Literatur mit angefügten Antworten. I. Teil. Die Deutsche Literaturgeschichte bis zur Reformationszeit. (VIII, 69 S.) M. 1.–. II. Teil. Die Deutsche Literaturgeschichte seit der Reformationszeit. (VI, 157 S.) M. 2.–. III. Teil. Poetik. (59 S.) M. –.80. Ballenstedt, Paul Baumanns Verlagsbuchh.

Carstensen: Aus dem Leben Deutscher Dichter. (244 S.) Braunschweig 1905, Hellmuth Wollermann. Geb. M. 2.–.

Burbaum: Der Moosbauer. Roman aus dem odenwälder Volksleben. (178 S.) Gießen 1906, Emil Roth. Brosch. M. 2.–, geb. M. 3.–.

März, Johannes: Christoph Kolumbus und die Entdeckung von Amerika. Mit 46 Textabbildungen und einer Karte der Reisen des Kolumbus. (174 S.) 8°. Leipzig 1906, Otto Spamer. Geb. M. 4.–.

Verhandlungen des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M. vom 15. bis 18. November 1905. Hrsg. von Hofrat Prof. H. Raydt. (IV, 106 S.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. M. 1.20.

Schroeter, R. Sem.-Lehrer: Die Methodik des Rechenunterrichts in der Volksschule. Ein Handbuch für die oberen Klassen der Seminare und für Volksschullehrer. 3. verb. Aufl. (VII, 372 S.) 8°. Wittenberg 1905, R. Herrose's Verlag. M. 3.50.

Brunner, Rudolf: Prinz und Bettler. Frei nach dem Amerikanischen des Mark Twain. Illustriert von Georg A. Stroedel. (174 S.) 8°. Leipzig 1906, Otto Spamer.

Dürrs Deutsche Bibliothek. 3. Band: Schiele, Sem.-Lehrer Lic.: Sang und Spruch der Deutschen. 2. Aufl. (XX, 416 S.) Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. M. 4.—.

v. Schubert-Soldern, Prof. Dr. Richard: Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. (VIII, 197 S.) Tübingen 1905, H. Lauppsche Buchhandlung. Geb. M. 3.60.

Deutsche Bücherei. Band 21—35. Kl. 8°. Berlin, Expedition der Deutschen Bücherei. Je brosch. M. —.25 u. geb. M. —.50.

Storck, Dr. Karl: Deutsche Literaturgeschichte. 3. verm. u. verb. Aufl. Mit einem Titelbild. (XII, 540 S.) Stuttgart 1906, Muth'sche Verlagsbuchhandlung. Brosch. M. 5.—, geb. M. 6.—.

Heinemann, Dr. phil. Karl: Goethebrevier. Auszüge aus Goethes Briefen und Gesprächen nebst einem Citatenschatz aus Goethes Werken. 1.—5. Tausend. (VII, 384 S.) Gießen 1906, Emil Roth. Brosch. M. 2.—, geb. M. 3.—.

Jordans Nibelunge. Erstes Lied: Sigfridsage. Schulausgabe, herausgeg. von Dr. Ed. Prigge. (XXXI, 197 S.) Kl. 8°. Frankfurt a. M., W. Jordans Selbstverlag. Geb. M. 1.25.

Rausch, Lic. Dr. Erwin: Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts. 2. u. vermehrte Auflage. (VIII, 192 S.) 8. Leipzig 1905, A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf. Brosch. M. 3.20, geb. M. 3.80.

Friese, Ob.-Lehrer Georg: Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. 2. Jahrg. Doppelband. Mit 101 Kunstbeilagen. (XXIV, 702 S.) Gr. 8°. Hannover 1906, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. Geb. M. 14.—.

Engel, Prof. Dr. Eduard: Geschichte der englischen Literatur in völlig neuer Bearbeitung. Mit einem Anhange: Die nordamerikanische Literatur. 6. Aufl. (VIII, 538 S.) Gr. 8°. Leipzig 1906, Julius Baedeker. M. 6.—.

Schmid, Dr. B.: Philosophisches Lesebuch. (VIII, 166 S.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. M. 2.60.

Linke, R.: Illustrierte Deutsche Literaturkunde in Bildern und Skizzen für Schule und Haus. Mit 75 Abbildungen. 6. Aufl. (298 S.) 8°. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchhandlung und Ed. Peters Verlag. M. 2.25.

Niebecker, Rektor Th.: Deutsche Sprachschule. Übungen für richtiges Schreiben und Sprechen. Ausgabe für Lehrer. (V, 154 S.) 8°. Ausg. für Schüler Heft I—III. Arnsberg 1906, J. Stahl. M. 2.—.

Knoche, H.: Rechenbuch für Volksschulen. Neubearbeitung von 1904. Ausgabe B in 7 Heften. (Lehrer- und Schülerhefte.) Für 3- bis 7-klassige Volksschulen. Arnsberg 1905, J. Stahl.

Scheibert, Schulrat Karl Gottfried: Briefe eines alten Schulmannes. Herausgeg. von Friedrich Schulze. (V, 312 S.) Leipzig 1906, R. Voigtländers Verlag. Geh. M. 5.—, geb. M. 6.—.

Siebeck, Prof. Dr. H.: Über die musikalische Einfühlung. (20 S.) 8°. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. M. —.60.

Sieverts, Wilhelm: Das erste Schuljahr. Mit einem Schlußwort von Berth. Otto. (140 S.) 8°. Leipzig 1905, K. G. Th. Scheffer. Geb. M. 2.—.

Stillke, Dir. Fr.: Über den Ornamentzeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule. (81 S.) 8°. Wittenberg 1905, R. Herrosé's Verlag. M. 1.20.

Pädagogisches Jahrbuch 1904. Redigiert von Viktor Zwilling. (170 S.) 8°. Wien 1905, Manzsche Hofbuchhandlung.

Vollmann, Ob.-Lehrer Remigius: Wortkunde in der Schule. III. Teil: Naturkunde. (VII, 208 S.) 8°. München 1906, Max Kellerers Hofbuchhandlung. Brasch. M. 3.—, geb. M. 3.50.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Band XV. Heft 5: Roestel, Die Geologie im Lehrplan der Volksschule. (34 S.) 8°. M. —.70. Heft 6: Schreiber: Niemand kommt zum Vater denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher. (22 S.) Minden 1906, C. Marowsky. M. —.50.

Digitized by Google

Zu: **Der Schulhof.**

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 7 April 1908

Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule.

Von Gustav Wiederkehr, Mannheim.

II.

Für unsere Ergebnisse kommen die Lehrerpersönlichkeit, der Stoff nach Auswahl, Anordnung und Gestaltung sowie die Lehrmethode (im weitesten Sinne gedacht) als maßgebende Faktoren inbetracht.

Sie müssen also, wenn das denkbar höchste Produkt zustande kommen soll, ihrem vollen Werte gemäß und ihrem gegenseitigen Verhältnis entsprechend wirksam gemacht werden.

Der Stoff ist für uns nun nach seiner Quantität, Qualität wie Form eine gegebene Größe, mit der wir auf alle Fälle zu rechnen haben. Er ist uns bis ins Einzelste hinein amtlich vorgeschrieben, und die gewissenhafte Bewältigung desselben im Sinne der behördlichen Verordnung ist uns Gesetz, das wir wohl oder übel zu erfüllen haben. Mit dem Stoff werden wir uns also in erster Linie auseinandersetzen und uns zunächst Klarheit darüber verschaffen müssen, in welchem Verhältnis der Stoff zu den übrigen inbetracht kommenden Faktoren steht.

Der Stoff bedingt die Methode im großen und ganzen. Er schließt in seiner Auswahl, Anordnung und Formgebung die Voraussetzung zu seiner unterrichtlichen Behandlung in sich. In der Bestimmung des Stoffes ist somit das Schicksal der Methode beschlossen.

Auch der Lehrerpersönlichkeit als solcher werden mit der Aufstellung der Stoffpensen Schranken gezogen, die sie nicht durchbrechen kann, wenn sie ihre äußere Sicherheit nicht aufs Spiel setzen will. Im allgemeinen mag ja das angeborene Lehrtalent zu seinem Rechte kommen, in der Hauptsache aber, namentlich wenn es sich um tiefere Wirkungen handelt, wird ihr Einfluß auf das Kind nicht zur Geltung gelangen.

Ja der Stoff wird je nach seiner Auswahl und Gruppierung auch noch den letzten Faktor, das Kind selbst, außer Wirkung setzen; denn eine volle Entfaltung des seelischen Lebens ist nur da möglich, wo die Wachstum- und Entwicklungsbedingungen bis ins Einzelste hinein gewissenhaft erfüllt sind, und diese erste und wichtigste Vorbedingung ist

die innere Zusammenstimmung von Stoff und Seele, die innige Anpassung der vielgestaltigen Materie an die eigenartigen Verhältnisse des geistigen Lebens. Der Lehrplan ist darum das Gesicht der Schule. Zeigt mir ihn, und ich sage euch, wes Geistes Kind eure Schule ist.

Also drängt sich uns die Frage auf: Ist der Stoff seinem relativen Werte nach, d. h. seinem Verhältnis zu den übrigen Faktoren entsprechend ausgewählt und bestimmt, so daß das Kind vor allem unter voller Entfaltung seiner inneren Kräfte als ausschlaggebender Hauptfaktor voll zur Geltung gelangt?

Die Frage muß mit einem entschiedenen Nein beantwortet werden. Die Auswahl, Anordnung und Gestaltung des Stoffes ist ohne Rücksicht auf die besondern innern Bedürfnisse des Kindes getroffen worden. Hier ist die Wunde, auf die der Finger gelegt werden muß, hier ist der Anfangspunkt der langen Reihe der Irrtümer, die im Laufe der Zeit für unser unterrichtliches Leben so verhängnisvoll werden sollten.

Unsere Schule ist vom Geiste einer durch und durch materialistisch gesinnten Didaktik beherrscht. Der Stoff geht ihr über alles. Ihm wird a priori bildende, lebenerweckende Kraft zugeschrieben. In der Aneignung des Viel und Vielerlei erblickt sie darum das einzige Heil und den wahren Fortschritt auf unterrichtlichem Gebiete. Dem Stoffgötzen werden Altäre gebaut, landauf, landab, und man steht nicht an, bei diesen Opferfesten laute Freudengesänge darüber anzustimmen, wie herrlich weit man es unter dieser Regime gebracht hat.

Und jedem ohne Ansehen der Person wird stets dieselbe Dosis zugedacht, unbekümmert darum, ob er's vertragen kann oder nicht. Was verschlägt's auch, ob's ihm oben am Halse steht, es geht just nach dem alten Rezept jenes Laternenwächters, von dem uns Schubert berichtete, „Ein Liter muß hinein!"

So brodelt's und kocht's in der großen Lehrplanküche immer lustig zu, und die mächtigen Lehrtöpfe sind voll bis an den Rand und laufen über, also, daß das ganze Haus und dazu noch die Straßen von dem „süßen Brei" erfüllt sind. Unsern Kindern aber geht es wie dem Wandersmann im Märchen, sie müssen sich ordentlich durchessen, um ans Ziel zu gelangen. Freilich hat dabei manch einer sich gründlich den Magen verdorben und den Appetit verloren, so daß er schon am liebsten auf und davon laufen möchte, wenn er diese Gerichte nur zu riechen bekommt. Unsere Tabellen reden da eine nur zu vernehmliche Sprache.

Wie kommt es, daß unsere Kinder sich von dem Gegenstande am wenigsten ergreifen lassen, der durch die Größe und die Tiefe seines In-

halts berufen ist, die letzten Geheimnisse, die höchsten und heiligsten Interessen des Menschenlebens zu berühren. Nichts ist daran schuld als das Übermaß des Stoffes, das wir gerade im Religionsunterricht so sehr zu beklagen haben.

Die gewaltigen Stoffballen, die wir jahraus, jahrein den Lernberg hinaufwälzen, ersticken noch den letzten Funken jenes heiligen Feuers, das in des Kindes Brust zu glimmen begonnen hat. Wie schwere Bleigewichte heften sie sich an unsere Ferse und hindern uns daran, daß wir den rechten Zug und Flug gewinnen können zu jenen freien Höhen, wo wir die stärkende, erquickende Bergluft wahren religiösen Lebens allein zu atmen vermögen.

Und wird über den geographischen Unterricht, der mit 18,7 % abgelehnt ist, nicht dieselbe Klage geführt? Immer und immer noch schmachtet dieses Unterrichtsfach unter der erdrückenden Last überfüllter Stoffpensen. Immer noch werden die jugendlichen Köpfe hindurchgejagt von Land zu Land, von Meer zu Meer, überall neuen Ballast aufnehmend, einem Schifflein gleich, getrieben vom Sturmwind des didaktischen Materialismus. Wie mancher findet in diesem unermeßlichen Meer ein frühes Grab, und man kann, um mit Harms zu reden, wenn der letzte Tropfen des eingetrichterten Wissens durch das durchlöcherte Gedächtnis hindurchgesickert ist, ihm an der Stelle, wo es im Zeugnis heißt: „Geographie", ein Totenkreuz hinmalen mit dem Vermerk: Starb als ein Opfer des didaktischen Materialismus. Von Schaffensfreude, innerer Regsamkeit ist tatsächlich wenig zu verspüren, das beweisen die Zahlen der Tabellen bis zur völligen Evidenz.

Wo aber dem Stoff an und für sich von vornherein ein so großer Wert und eine so hohe Bedeutung zuerkannt wird, da kann es uns nicht wundern, wenn betreffs der qualitativen Stoffbestimmung, der Anordnung und Methode statt psychologischen Prinzipien Grundsätze maßgebend geworden sind, wie sie sich wohl aus der Natur des Stoffes ergeben, wie sie der Spezialwissenschaft und Spezialforschung zugrunde liegen, wie sie aber nie und nimmer auf dem Gebiete des unterrichtlichen Lebens Geltung und Anerkennung finden dürfen. Daß unter solchen Umständen der gesamte Unterricht mehr und mehr von dem Boden naturgemäßer psychologischer Entwickelung sich entfernen und immer mehr auf die Bahn fachwissenschaftlicher Methoden geraten mußte, war vorauszusehen.

Heute ist er sozusagen vollständig von dem fachwissenschaftlichen Geiste beherrscht. Er hat seine Manieren, seine Methoden, seine Ziele,

kurz alles von ihm angenommen; er kann sich nicht mehr verleugnen; er ist wissenschaftlich durch und durch.

Der Wissenschaft größter Vorzug und ihr höchster Ruhm ist nun aber ihre Objektivität. Sie kann nicht anders und erstrebt nicht anderes als objektiv zu sein und zu bleiben, und sie tut recht daran. Wenn es ihr gelungen ist, den letzten Rest persönlichen subjektiven Lebens und Empfindens aus ihrer Materie auszumerzen, wenn sie die letzten Beziehungen abgebrochen hat, die der Stoff an die Persönlichkeit kettet, dann hat sie ihr Ziel erreicht: sie ist objektiv geblieben.

Aber wie sie sich räuspert, wie sie spuckt, das hat die Volksschule ihr glücklich abgeguckt. Auch sie ist, oder will es wenigstens sein, objektiv bis auf die Knochen. Wie sehr wir uns auch Mühe geben mögen, an den Stoffen, die die Schule von heute ihren Pflegebefohlenen vorsetzt, irgendwelche typischen Züge wirklich persönlichen Lebens zu entdecken, wir finden keine. Objektiv und universell, blutleer und farblos sind sie alle miteinander. Das Kind steht einer neuen Welt gegenüber, die es fremd anmutet, in der es sich nicht wieder findet.

Daheim im Elternhaus hat aber das Leben von frühester Jugend an sein Werk in ihm begonnen. Mit offnen Augen und einem empfänglichen Herzen hat es sich den tausendfachen Reizen seiner Farben- und Formenpracht hingegeben, und die mannigfachen Beziehungen der Erscheinungen und Vorgänge haben in seiner Seele die leise Ahnung aufsteigen lassen, daß auch es ein Stück dieser Welt ist, dazu berufen, sich in ihr auszuleben und auszuwirken.

Aber da kommt das Kind zur Schule und die Herrlichkeit hat ein Ende.

Verklungen all das buntbewegte Leben auf Markt und Straße, verschwunden alle die lieblichen Bilder in Haus und Heimat, die seine Sinne ganz zu fangen vermochten. Hier oben zwischen den vier kahlen Steinmauern da geht eine andere Luft, da wandelt man andere Bahnen. Zeitweilig lugt zwar der Sonnenschein neckisch durch die Scheiben der mächtig großen Fenster und tanzt hohnlächelnd über die schwarzen Typen der weisheitsschweren Buchseiten hinweg, also, daß sie noch ein gespensterhafteres Aussehen bekommen als zuvor, und die lachenden Blütenzweige nicken grüßend herein wie alte gute Kameraden, und der Lärm der Gasse schlägt an die Türen, als wollte er die stille Kirchhofsruhe stören, die drinnen herrscht. Aber währenddessen keucht der Unterricht über die öden Sandwüsten abstrakten Formentums hinweg, durch das Steinicht und Dorngestrüpp wissenschaftlicher Theorien hindurch hin zu jener einsamen, weltverlassenen Höhe einer Bildung, wo kein Laut, kein Strahl

Digitized by Google

des buntbewegten, farbenprächtigen Lebens hingelangt, wo sich das Kind fremd fühlt in der Fremde.

Kein heimatlicher Klang, kein lieblich trautes Bild huscht da einmal vorüber; nichts als trockene allgemeine Wahrheiten werden aufgetischt; objektive Tatsachen und Gedankenreihen in schöner Ordnung und logisch richtiger Folge drängen sich dem Kinde auf. Es darf nicht reden, wie's ihm ums Herz ist, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Da wird es hineingezwängt in die spanischen Stiefel einer wissenschaftlich objektiven Denk- und Redeweise, und diese aufoktroyierten, aufgezwungenen Ausdrücke und Gedankengänge wirken „wie Seelenfessel. Sie legen sich auf das innere Leben wie Reif auf Frühlingssprießen."

Woher rührt die bedenkliche Einmütigkeit bei der Ablehnung der Sprachlehre? Woher kommt der auffallende Indifferentismus auf dem Gebiete der Naturkunde und des Aufsatzunterrichts? Die Ursachen liegen nicht allzufern. Dr. Stern hat vollkommen recht, wenn er die Schuld der Methode in die Schuhe schiebt, die, aus logischen Motiven hergeleitet, die psychologische Beschaffenheit des Schülers gröblich vernachlässigt hat.

Der gramatische Unterricht folgt heute inbezug auf sein Lehrverfahren den alten Traditionen, die er von dem fremdsprachlichen Unterricht einst übernommen hat. Er weist heute keinerlei Beziehungen zu dem persönlichen Leben des Kindes, zu dessen natürlicher Denk- und Sprachentwickelung auf. Darum kommt dem Kind, wie Dr. Stern richtig sagt, die Umwandlung seines Sprachbesitzes, der der lebendige Ausdruck seines Denkens und Fühlens ist, vor, wie wenn ein eben noch lustig flatternder, bunter Schmetterling ihm nun als fein sezierter und gut präparierter Leichnam dargeboten würde.

Dergestalt sind also die Wirkungen eines Unterrichts, der das individuelle Leben und Wesen des Kindes, seine innern seelischen Bedürfnisse ignoriert und seine gesamte Arbeit dem Einfluß objektivistischer wissenschaftlicher Bestrebungen preisgibt.

Noch deutlicher treten sie in die Erscheinung, wenn es sich um die Anordnung, um die gegenseitige Bezugnahme der Stoffe handelt.

Die Persönlichkeit, die Seele ist ein einheitliches Wesen. Sie fordert darum Einheitlichkeit, innere Geschlossenheit bei der Auswahl und Anordnung der Materie. Der fachwissenschaftliche Objektivismus, dessen Hauptstreben darauf gerichtet ist, persönliche subjektive Momente auszuschalten, kann und wird auf Einheitlichkeit verzichten müssen. Sein

Digitized by Google

innerstes Wesen und seine eigentliche Bestimmung drängen ja auf Trennung, Teilung, Arbeitsteilung, will er es doch auf dem besondern Gebiete zur höchsten Vollkommenheit bringen.

Ein dahingehender Einfluß hat sich unter der Herrschaft des wissenschaftlichen Objektivismus leider auch in der Volksschule geltend gemacht. Wenn die Anzeichen nicht trügen, eilen wir dem System des Fachlehrwesens mit Riesenschritten entgegen. Der Geist fachwissenschaftlichen Spezialistentums spuckt schon an allen Ecken und Enden. Mählich löst sich Fach um Fach vom nährenden Mutterstamme der führenden Sachdisziplinen los und beginnt sich frei und selbständig zu machen. Jedes Fach geht seinen besondern Weg, unbekümmert um des andern Wohl und Wehe, und die Zeit scheint nicht mehr allzufern zu sein, wo unsere Jugend die Schule mit einem schön geordneten, fein etiquettierten Schachtelwissen verläßt.

Welche Bedeutung aber dieses Streben nach Teilung, Zersplitterung der gesamten unterrichtlichen Arbeit für die Erweckung eines reinen und dauernden Interesses hat, das geht aus unsern Tabellen unzweideutig hervor.

Ist es nicht eine ganz auffallende Erscheinung, wenn sich unter 100 Mädchen ihrer ganze 3 zu einem Vorzugsurteil im Gesang herbeilassen. Das muß doch seinen Haken haben. Ich kann mir schlechterdings keine Jugend denken, ohne das lebhafte innere Bedürfnis zu singen. Lied und Kind, sie gehören doch zusammen wie der Fels zur Quelle, wie der Blütenzweig zum Baum. Wenn unsere Jugend das Singen verlernen würde, dann wäre es um sie geschehen; dann wäre sie keine Jugend mehr, keine fröhlich hoffende, glückliche Jugend. Was sagen aber unsere Tabellen! Wir trauen unsern Augen kaum. Sind unsere Kinder andere geworden, oder trägt die Art und Weise des heute herrschenden Betriebs die Schuld daran?

Das Lied soll der wahrhafte, lebendige, ungezwungene Ausdruck des inneren Lebens sein. Singen soll man, wenn's einem ums Herz ist und nicht auf Kommando, weil's gerade auf dem Stundenplan steht. Wenn je eine seelische Regung zu ihrer wahrhaft lebensvollen Äußerung spontaner Intuition bedarf, so ist es der Gesang. Aber gezwungen, kalt, gepreßt gehen die Töne über die Lippen unserer Kinder; mit ihrem Herzen sind sie nicht dabei: Hinter dem Liede steht nicht die konkrete, lebendige Erfahrung, nicht das volle, tiefe Empfinden, das den Tönen Kraft und Leben verleiht. Der Gesang entbehrt des Besten, der Wahrheit und Innigkeit, der Lauterkeit und Reinheit, der Tiefe und Wärme,

Digitized by Google

die eben nur da zu finden ist, wo ein gediegener Gesinnungsunterricht den Boden bereitet hat. Der Grund, weshalb der Gesangunterricht seine ästhetisch bildende und moralisch erhebende Wirkung auf das Kindesgemüt verloren hat, ist nur in dem Umstand zu suchen, daß er, um seiner selbst willen getrieben, fachtechnischen Sonderinteressen dient und dabei Methoden zur Anwendung bringt, die nicht geeignet sind, die Lust und Liebe zum Gesang im Kinde zu wecken und zu beleben.

Die Gleichgiltigkeit bezw. die Abneigung, die durchgängig in den Ziffern der Formfächer Geometrie, Diktat, Schreiben zum Ausdruck kommt, findet ihre Erklärung nur in der Isolierung und Sonderstellung dieser Fächer, die als eine notwendige Folge der nachdrücklichen Betonung des Stoff- und Fachprinzips anzusehen ist.

Die Erhebung dieses Prinzips zum leitenden, maßgebenden Gedanken mußte aber auch noch nach einer andern Seite hin der Erzeugung eines lebendigen und dauernden Interesses hinderlich sein. Wo in einer Schule die Vermittlung einer ungeheuern Stoffmenge im Mittelpunkt der unterrichtlichen Sorge steht, wo immer mehr die Prinzipien eines vom persönlichen Leben und seiner Eigenart abführenden Objektivismus die Oberhand gewinnt, da werden die geistigen Anlagen des Kindes weder nach ihrem Grad noch nach ihrer besonderen Art zu voller Geltung gelangen, da findet vielmehr der Drang zur Uniformierung und Verallgemeinerung, zur Nivellierung und Schematisierung des unterrichtlichen Lebens einen äußerst fruchtbaren Nährboden. Da wird in den wichtigsten Fragen über die Köpfe der Kinder hinweg entschieden, da heißt es: „Jedem das Gleiche; aber nicht jedem das Seine." (Dr. Sickinger.)

Die Bipolarität im Rechnen und Zeichnen steht doch wohl ohne Zweifel in ursächlichem Zusammenhang mit dem Grad der geistigen Fähigkeit, die die Kinder in diesem Fache speziell aufweisen. „Rechnen ist dasjenige Fach," sagt Dr. Stern, „in dem die Leistungsfähigkeit und das Interesse weit mehr von einer speziellen Veranlagung abhängt als in irgend einem andern Fache. Für die Kinder mit rechnerischer Veranlagung ist das Rechnen eine ganz besonders gern geübte Tätigkeit, für die mathematisch Unbegabten dagegen ist der Abstand von den andern und die Schwierigkeit, das Verlangte zu leisten oft so groß, daß der Unterricht in diesem Fache ihm zu einer Quelle ständigen Verdrusses wird." Dasselbe gilt vom Zeichenunterricht. Auch hier ist der Grad der spezifischen Begabung ein entscheidendes Moment für die innere Stellungnahme des Kindes zum Fache. Solange der Unterricht sich also

Digitized by Google

nicht bemüht, bei der Bestimmung der Stoffwahl und der Methode den Anschluß an die besonderen Anlagen des kindlichen Geistes zu gewinnen, solange wird die Erweckung eines vielseitigen und gleichschwebenden Interesses, das Herbart als Grundbedingung zur Heranbildung charaktervoller Persönlichkeit bezeichnet, für immer eine Illusion bleiben.

Aber wie unter den Einwirkungen objektivistischer Bestrebungen die Höhe der geistigen Leistungsfähigkeit unbeachtet bleiben mußte, so konnte auch die Art der Veranlagung im allgemeinen wie im besondern bei Entscheidung der wichtigsten Angelegenheit nicht die Berücksichtigung finden, die im Interesse einer harmonischen Entwickelung der seelischen Kräfte gefordert werden müßte.

Unser Unterricht leidet an einem großen Grundfehler: Er ist allzu einseitig. In einer rein verstandesmäßigen Durchdringung und Verarbeitung der Materie erblickt er seine eigentliche und vornehmste Aufgabe. Das Gemüt kommt zu kurz. Unsere Kinder werden übersättigt mit Analyse und System; sie lechzen anfangs ordentlich nach Synthese, nach Aufbau, nach organischer, lebensvoller Entwickelung. Das so lange Jahre vernachlässigte, verarmte Gemüt fordert endlich mit stürmischer Gewalt seine Rechte. Die Neigung zu handeln, zu erleben, bricht sich machtvoll Bahn und fängt an die starken Schranken zu durchbrechen, die ein in einseitiger Kultur des Verstandes aufgehender Unterricht zwischen dem Kind und dem Leben aufgerichtet hat.

Wie eine gewaltige, imposante Demonstration gegen diesen Intellektualismus unseres heutigen Schulsystems nimmt sich die Einhelligkeit aus, mit welcher die Kinder, Mädchen und Knaben samt und sonders, ihre ausdrückliche Vorliebe für Turnen, Zeichnen und Handarbeit bekundet haben. Bedürfen wir da noch weiteren Zeugnisses, um endlich einmal einzusehen, wo bei unserm Unterricht die starken Wurzeln seiner Kraft liegen, wo die Geheimnisse dauernder Erfolge ruhen!

Unsere Kinder wollen handeln, erleben. Tatendrang und Schaffensfreude sind die hervorstechendsten Grundzüge ihres Wesens. Unser Unterricht aber ist viel zu viel rezeptiv, anschauend anstatt praktisch betätigend, erlebend. Es wird viel zu viel gesprochen und zu wenig gehandelt. Unsere Kinder werden bei der Vermittlung eines einseitigen Wortwissens allzulange zu einer Passivität verdammt, die nicht nur nicht ihren innersten seelischen Bedürfnissen entspricht, sondern welche infolge ihrer langen Dauer mit der Zeit eine schwere Schädigung der leiblichen Gesundheit unserer Jugend bedeutet. Kein Wunder, wenn das Kind nach langen, bangen Stunden qualvollen Stillsitzens sich nach dem Augen-

blicke sehnt, wo die Möglichkeit zu motorischer Betätigung in uneingeschränktem Maße ihm gegeben wird.

Solange der Unterricht es also nicht darauf absieht, diese primären, ursprünglichen und stärksten Kräfte der Seele durchgängig für die Bildung und Erziehung wirksam und fruchtbringend zu machen, solange hat er den Puls der Kunst nicht gegriffen, die nach Pestalozzi nichts Höheres erstrebt, als dem Haschen der Natur nach ihrer **eigenen** Entwickelung Handreichung zu leisten.

Aber mit der innigen Anpassung des Unterrichts an die allgemein typischen Grundzüge der kindlichen Seele sind die Bedingungen zu ihrem natürlichen Wachstum noch nicht ganz erfüllt. Auch hinsichtlich der Art der Veranlagung im besondern begegnen wir bei der Durchsicht der Tabellen deutlich hervortretenden individuellen Neigungen, die ebenfalls volle Beachtung erheischen. So hat jedes Geschlecht, jedes Lebensalter, jedes Wesen nach dem es umgebenden Milieu seine besonders stark entwickelten Seiten. Deutlich erkennbar treten die Unterschiede der Veranlagung bei den beiden Geschlechtern hervor.

Die wenn auch schwache Bevorzugung des Religionsfaches bei Mädchen steht doch offenbar in ursächlicher Beziehung zu ihrer spezifischen Neigung zum religiösen Leben und Wesen. Von jeher war es das schöne Vorrecht des zarten Geschlechts auf dem Gebiete des Transzendenten, im Bereiche des Glaubens, der innigen selbstlosen Hingabe des eigenen Ichs an den erhabenen Gegenstand seiner Andacht und Anbetung, ein größeres Interesse, ein tieferes innigeres Empfinden dem männlichen Geschlechte gegenüber an den Tag zu legen.

Auch die Tatsache, daß der Aufsatz trotz seiner verhältnismäßig geringen Ordinate, sich gerade bei den Mädchen immerhin einiger Beliebtheit erfreut, ist ohne Zweifel nur auf die Mitteilsamkeit des weiblichen Geschlechts, auf dessen gern gepflegten Austausch der Gedanken zurückzuführen. Der freiwillige schriftliche Verkehr der Kinder unter sich, wie wir ihn gerade in Mädchenschulen gar oft zu beobachten Gelegenheit haben, liefert den deutlichsten Beweis für die Richtigkeit dieser Annahme.

Weniger den Beifall der Mädchen finden die Fächer Geometrie und Naturlehre. Das ist leicht erklärlich. Die vielfach abstrakte, einseitig verstandesmäßig zu erfassende Materie weist zu wenig Berührungspunkte mit den Lebensgewohnheiten und Lebensbetätigungen des Hauses, der Familie auf, die doch im wesentlichen die Interessensphäre unserer Mädchen bildet oder bilden soll.

Eigenartige, typische Züge, wie sie sich hier bei den Mädchen in

ganz ausgeprägten Formen vom Hintergrunde der allgemeinen geistigen Verfassung abheben, treten endlich auch bei den Knaben mit fast noch größerer Schärfe und Deutlichkeit hervor.

Das Fach Geschichte verdankt seine bevorzugte Stellung nur der starken Vorliebe der Knaben für alles, was mit dem geschichtlichen und politischen Leben im Zusammenhang steht. Die angeborene Lust zum Kampf, die Freude am Wettbewerb ist den Knaben besonders eigen. In ihren Spielen und Beschäftigungen spiegelt sich diese Neigung deutlich wieder. Alle jene gewaltigen politischen Ereignisse, die in den letzten Jahrzehnten die Geister beschäftigten und die Gemüter aller erregten, der Burenkrieg, die Kämpfe im Osten, haben das Interesse unserer Knaben besonders in Anspruch genommen. Vor den Schaufenstern unserer Buchläden, wo die Kriegsbilder ausgestellt waren, standen sie zu Haufen, und in ihren Spielen ahmten sie das wilde, kriegerische Leben nach, von dem sie in Zeitungen und Zeitschriften gelesen hatten.

Da nun unsere Lesebücher größtenteils Stücke geschichtlichen Inhalts enthalten, so kommt das dafür vorhandene Interesse auch dem Deutschunterricht zugute. Hieraus erklärt sich die Tatsache, daß bei den Knaben gerade dieser Unterrichtsgegenstand in besonderer Gunst steht.

Wir sind zum Schlusse gekommen. Aus den Ausführungen geht klar hervor, daß der Unterricht, wenn er einen innerlich anfassenden Eindruck, ein über die Lernzeit hinausreichendes Interesse erzielen will, bei allen seinen Maßnahmen sich in allererster Linie mit der Persönlichkeit des Kindes, mit seinen individuellen typischen Bedürfnissen abzufinden hat. Er darf unter keinen Umständen vom Stoff ausgehen als einer maßgebenden Direktive, sondern muß das Kind als individuelles Wesen zum Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt aller seiner Unternehmungen machen.

In der entschiedenen Abkehr von dem unsere Schule bis jetzt ganz beherrschenden, wissenschaftlichen Objektivismus sehe ich darum die einzige und sicherste Gewähr für die fortschrittliche Entwickelung unseres unterrichtlichen Lebens, und in der Hinkehr zu einem künstlerischen Subjektivismus, der, den Menschen in seiner Gesamtheit auffassend, die individuelle Persönlichkeit allein zu ihrem Rechte kommen läßt und ihr eine prädominierende Stellung im Lehr- und Erziehungsplane anweist, erblicke ich die wahre Renaissance der pädagogischen Kunst und die endliche Wiedergenesung des unterrichtlichen Organismus.

Also Materie oder Persönlichkeit, Stoff oder Interesse, wissenschaftlicher Objektivismus oder künstlerischer Subjektivismus — das bedeutet

die Markscheide, wo die Geister sich trennen, wo eine alte, welke Welt mit allen ihren Vorurteilen und Irrtümern hinter uns in Nacht und Graus versinkt, und wo vor unsern Blicken eine neue, bessere Welt in schönster Klarheit und reinster Harmonie sich uns auftut. Sie ist das Reich unserer Träume, das Land unserer Hoffnung und unserer Sehnsucht „das ferne, im unentdeckten Meere. Nach ihm heiße ich eure Segel suchen — und suchen!“

Gegen die öffentlichen Schulprüfungen.

Von Direktor Patzig in Hohenstein-Ernstthal.

Die öffentlichen Schulprüfungen ruhen auf historischer Grundlage. Sie waren in Verbindung mit den Kirchenvisitationen gesetzlich angeordnet. Als später die Schule selbständiger wurde, hielt man die Geistlichen landesherrlich an, als inspectores alljährlich wenigstens einmal Revisionen vorzunehmen und über ihren Befund an die Obrigkeit Bericht zu erstatten. In diesen Berichten sollte aber mehr über die Geschicklichkeit und den Fleiß der Lehrer Rechenschaft abgelegt werden als über den Stand der Schule. Als die freien Städte eigentliche Volksschulen gründeten, auch Schulgeld bezahlt wurde, da entstanden aus und neben den Revisionen noch die öffentlichen Prüfungen. Beim damaligen Charakter der Schulen, bei der geringen Vorbildung und unsicheren Stellung der Lehrer waren solche Prüfungen notwendig. In unserer Zeit sind es andere Faktoren, die das Recht und somit auch die Pflicht haben, dafür zu sorgen, daß der Stand der Schulen immer ein guter sei. Diese Faktoren heißen Staat und Kirche. Der Staat, der für genügende theoretische und praktische Ausbildung der Lehrer sorgt und ihnen eine gefestigte, rechtliche Stellung gewährt, überzeugt sich durch seine Aufsichtsorgane, daß der Pflicht, „der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren“, nachgekommen wird; also sind die Prüfungen im Interesse des Staates überflüssig. Der Staat fragt nicht, ob die Eltern mit der Aufsicht über die Schulen einverstanden sind oder nicht; er hält die Aufsicht für seine Pflicht und läßt sich nicht drein reden. Aus diesem Grunde wäre also die Hinzuziehung der Eltern von Staats wegen zu den öffentlichen Prüfungen unnötig und nicht gerechtfertigt.

Auch die Kirche bedarf der öffentlichen Prüfungen nicht; denn die Ortsgeistlichen und Superintendenten haben durch die Revision des Reli-

gionsunterrichts Gelegenheit, den religiösen Standpunkt der Lehrer und das religiöse Wissen der Kinder zu prüfen; dazu kommt, daß das Königliche Konsistorium eins seiner Mitglieder zur Teilnahme an den Kandidaten- und Wahlfähigkeitsprüfungen verpflichtet.

1. Die heutige theoretische und praktische Vorbildung und rechtliche Stellung des Lehrers, die im Auftrage des Staates und der Kirche ausgeübte Aufsicht lassen die öffentlichen Schulprüfungen als entbehrlich erscheinen.

Die Klage, daß unser Schulunterricht mehr auf gelerntes Wissen als auf Erfahrungswissen gerichtet ist, will nicht verstummen. Soviel wird gelehrt und so wenig gelernt. So vielerlei wissen und so wenig können die Kinder. So klug wissen sie zu schwatzen, aber so wenig sittlich gut zu handeln. Und gerade das bloße Scheinwissen erhält in der Schulprüfung seinen amtlichen Stempel. Durch die Prüfungen kann kein genaues und richtiges Bild vom Stande der Klasse, bez. Schule gewonnen werden, weil die tiefsten und köstlichsten Wirkungen der ernsten Schularbeit sich äußerlich nicht festlegen lassen. Man muß daher, wollend oder nicht, immer wieder auf die Feststellung des Positiven zurückkommen. Wenn unsere Schüler alles das wüßten, d. h. sicher und gründlich sich zu geistigem Eigentum gemacht hätten, was bei der Prüfung den Zuhörern als wirkliche Leistung vorgeführt wird, dann hätte die Schule alle Ursache, stolz auf ihre Erfolge zu sein. Weit schlimmer aber als die Tatsache, daß die Zuhörer hierin getäuscht werden, ist die andere, daß der Lehrer oft selbst in Bezug auf die Wertung des Wissens seiner Schüler mehr oder weniger starken Täuschungen sich hingibt. Die allgemeinste besteht darin, daß der Lehrer geneigt ist, jede richtige Antwort des Schülers ohne weiteres als einen Beweis seines Wissens oder Verstehens aufzufassen.

Das Beste, was der Lehrer leistet, kann nicht vorgezeigt, geprüft werden. Da er aber weiß, daß er von den in der Prüfung anwesenden Nichtfachleuten oft nur nach der Menge des Wissens seiner Schüler beurteilt wird, so unterliegt er leicht der Gefahr des Blendenwollens. Daher kommt es, daß sich im Unterrichtsverkehr das, was sich aufsagen und abhören, was sich wiedergeben läßt, das Gedächtnismäßige und Darstellbare, besonders vordrängt. Tadellose Wiedergaben des Stoffes sind oft der Stolz der Schule. Jenes rasche Frage- und Antwortspiel, das dem Laien so sehr gefällt, ist bezeichnend für den vielfach examinatorischen Charakter unseres heutigen Schulunterrichts. Man vergesse aber nicht, daß dies alles zum Außenwerk gehört. Inhalt und Fassung

Digitized by Google

fällt keineswegs immer zusammen. Es läßt sich auch mit bloßen Zeichen und leeren Worten arbeiten, und trotz geläufigster Wiederholungen kann ein Lehrgegenstand innerlich unverdaut geblieben sein. Auch hier könnte man sagen: „Er marschiert nur durch, ohne Nährstoff abzugeben." Kein Einsichtsvoller verschließt (und wie die Geschichte der Erziehung lehrt, verschloß) sich gegen die Überschätzung einseitiger Gedächtnispflege. Keineswegs soll die Bedeutung des Gedächtnisses zu gering eingeschätzt werden; auf dem breiteren Grunde sicheren Wissens erwächst ja einzig und allein die Möglichkeit zu einer Weiterbildung. Der Lehrer, der nicht bloß darauf ausgeht, den Kindern das durch den Lehrplan Vorgeschriebene beizubringen, empfindet die Prüfungen als Störungen in seiner unterrichtlichen Tätigkeit. Sie belasten seinen Unterricht mit Arbeiten, deren geringer Wert in vielen Fällen auf der Hand liegt, und tragen oft die Schuld, daß sich das rechte Verhältnis zu seinen Schülern trotz aller Bemühungen nicht einstellen will. Dem Drachen „Vollständigkeit" werden eine Menge herkömmlicher, unfruchtbarer Stoffe dargebracht. Wie groß und wie lang ist oft die Lernpein und wie rasch das Vergessen des Gelernten! Eine alte gute Regel goldner Erfahrung bleibt sicher: „Was ich selber nur schwer oder gar nicht behalten kann, damit will ich auch meine Schüler nicht plagen." Die Masse des Lernstoffes tötet die Lernlust und schädigt den Bildungserfolg. Man vergißt, daß die Schule nicht Selbstzweck ist, sondern eine Stätte der Einführung in das Pflichtleben des Staates, der Kirche, der Gesellschaft und des Berufes sein soll.

2. Da mit Naturnotwendigkeit die Prüfungen sich auf Feststellung des „Positiven" beschränken müssen, der tiefste und köstlichste Gewinn aller treuen Erzieherarbeit aber unprüfbar bleibt, begünstigen sie den Erwerb bloßen Scheinwissens, lenken den Unterricht in falsche Bahnen und wirken so, entgegen dem gewünschten Zweck, geradezu schädlich.

Die Beurteilung der Schüler nach dem in der Prüfung Aufgesagten führt zu Trugschlüssen, einmal, weil aus Gründen der Gedächtnistreue kaum ein Kind imstande ist, ohne Hilfsmittel alles das, was es im Laufe eines Jahres aufgenommen hat, wirklich bereit zu halten, dann auch, weil psychologische Gründe dem entgegenstehen. Es ist Tatsache, daß der Prüfungscharakter verschlechternd auf die Gesamtleistung wirkt. Nur ein Teil der zu Prüfenden verfügt ruhig und sicher über seinen geistigen Besitz; ein noch kleinerer Teil wird allerdings durch die ungewohnte, daher anregende Lage zu erhöhter Lebendigkeit und Gewandtheit geführt; der größte Teil aber erfährt Verwirrung und Lähmung.

Digitized by Google

Die besten Schüler versagen oft, während die Schwächeren, die mit einem gewissen Gleichmute an die Sache herantreten, gut abschneiden. Die Ursache zu diesen Abweichungen sind in Temperament und Charakteranlage begründet. Hierzu gesellen sich noch einige andere Gründe mehr äußerer Art. Die Kinder zeigen sich am Nachmittage anders als am Vormittage, am Montage anders als an den übrigen Tagen. Eine längere Prüfung führt zur Ermüdung der Kinder. Das Kind ist befangen und ängstlich; es wäre unkindlich, sollte dies nicht der Fall sein. Der Prüfling denkt an einen ungünstigen Ausgang; er weiß, daß er in dem einen Fache immer schwache Leistungen erzielte; die Anwesenheit vieler Lehrer und wohl auch der Eltern verwirrt ihn; vielleicht hat der Lehrer gar für ungenügende Leistungen mit Strafe gedroht, kurz, die verschiedensten Gefühls- und Vorstellungsgruppen hindern von vornherein einen geregelten Lauf der Vorstellungen. Es treten Hemmungs- und Erregungszustände der Atmungsorgane und des Herzens auf mit all' ihren sinnlichen Begleiterscheinungen: Befangenheit, raschem Pulsschlag, Gesichtsblässe usw. Examenfieber wird der Zustand gewöhnlich genannt, der sich auf allen Altersstufen in mehr oder minder größerer Stärke zeigt.

3. Die Prüfungen widersprechen den Gesetzen der Psychologie, indem sie den regelmäßigen Lauf der Vorstellungen hemmen und störende Gefühlswirkungen hervorrufen.

Die Jugend ist von Natur arbeitslustig; sie steht allen Eindrücken offen und läßt sich unschwer selbst für Dinge gewinnen, die spröde und fremdartig sind. Auch der Zerstreute horcht auf, und der Schwerfällige wird beweglich, sobald ihn der Ton trifft, auf den er abgestimmt ist. Diesen Ton zu treffen, ist das Ziel und Glück des Erziehers. Dann wird es eine Lust, Führer zu ernster Arbeit zu sein. In diese glückliche Stimmung wechselseitiger Arbeitsfreudigkeit dringt der Prüfung schriller Mißton. An die Stelle der inneren Beweggründe wird das äußere Gebot gesetzt, und schon der jüngste Schüler wird veranlaßt, einen Unterschied zu machen zwischen dem, was ihm Freude macht, und dem, was von ihm gefordert wird. So werden die Prüfungen zu den gefährlichsten Feinden eines reinen, sich rückhaltlos an die Stoffe hingebenden Interesses. Indem sie die Jugend lehren, ja geradezu zwingen, überall Brauchbarkeit und Nutzen des Erlernten in den Vordergrund zu stellen, werden sie zu dem wirksamsten Förderer jener Nützlichkeitserwägungen, die den Erwachsenen leider so sehr bestimmen, die aber der goldnen Jugend fremd bleiben mögen, solange es irgend möglich ist. Nimmt man dazu, daß schon lange vor der eigentlichen Prüfungsstunde bald

Digitized by Google

warnend, bald anfeuernd diese in Erinnerung gebracht wird, so kann es nicht wundernehmen, daß ein großer Teil der Schuljugend das wünschenswerte natürliche Verhältnis zu den Unterrichtsstoffen sehr rasch einbüßt. Vielfach begegnen wir im Unterrichte einem Hasten, Drängen und Stürmen nach vorwärts. Man vergißt, daß nicht der Stoff, sondern das Kind im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen muß. Ob schwache Schüler zurückbleiben, ob die Kost verdaut ist, das macht oft keinen Unterschied. „Immer weiter!" ist die Losung. Man versäumt, an einladenden Stellen zu verweilen und schwere Stellen gründlicher zu nehmen. Die Gedächtnisarbeit bleibt die Hauptsache, während die Denkarbeit und Förderung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit vernachlässigt werden.

Der mehr oder weniger unlautere Wettbewerb einzelner ehrgeiziger Lehrer um die Prüfungserfolge ist ja jedem Eingeweihten hinlänglich bekannt. Die sogenannte Dauerhaftigkeit des Unterrichts wird zu einem Bereithalten einer mehr oder weniger großen Summe für wertvoll oder doch für notwendig erklärter Vorstellungen, die wie Dinge behandelt werden. Wissen aber, das so erworben ist, fällt ab wie welke Blätter im Winde. Der Besitz einzelner Vorstellungen ist von wirklicher Bildung gerade so verschieden wie ein Bild in den meisten illustrierten Zeitungen von einem Kunstgemälde. Auch wenn sich Vorstellungen verbunden haben, besitzt das Kind durchaus noch nicht die wirkliche Erkenntnis. Es hat die Dinge wohl nach ihrem Nebeneinander im Geiste; aber nur die Erkenntnis der inneren Beziehungen gewährt dem Streben Befriedigung. Erst wenn die Fragen woher? wozu? warum? ausgiebig beantwortet sind, gibt sich unser Geist zufrieden und fühlt sich im Besitze einer wirklich wertvollen Bereicherung. Da es sich beim Prüfen vielfach nur um das Zeichen der Vorstellungen, um Worte handelt, so liegt hier ein bedenklicher Grund für die Pflege des Wortwissens, für das öde Dressieren und Einpauken. An die Stelle des Unterrichtszieles ist das Prüfungsziel getreten, an die Stelle des Bezeichneten das Zeichen, an die Stelle der Freude an der Sache die Gier nach dem Zweck. Nur zu leicht verleiten die Prüfungen den Lehrer zur Vorführung von Paradepferden, die, ausgestattet mit einem guten Gedächtnis, ihre glänzende Ausrüstung aus Merk- oder Realienbüchern hervorgeholt haben. Solche Kinder werden leicht stolz und eitel, während andere, denen das Lernen schwerer wird, in ihrem Glauben an des Lehrers Gerechtigkeit stark ins Schwanken geraten.

4. Die Prüfungen stören die Bildung des gleichschwebenden Sachinteresses, begünstigen Flüchtigkeit, täuschen über die

Dauerhaftigkeit der Unterrichtserfolge und fördern bei einem Teile der Schüler Einbildung, Eitelkeit und Selbstüberschätzung.

Die Prüfungen sollen in ihrem Verlaufe den Geist, der in der Schule herrscht, die Art des gegenseitigen Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern, den Grad der Freiheit oder Unfreiheit, der der Jugend gewährt ist, widerspiegeln. In gewissem Sinne sind sie also auch Prüfungen des Lehrers. Wenn auch zugegeben wird, daß der Lehrer zum Teil zeigen kann, wie er gearbeitet hat, so ist doch das Bild kein klares; denn die Prüfungen fallen oft nicht so aus, wie es nach dem Stande der Klasse zu erwarten war. Wie mancher Lehrer klagt, daß die Schüler ihn im Stiche gelassen haben, daß er sicher zu glauben berechtigt war, es solle besser gehen. Diese Täuschung ist ebenso bedauerlich wie der nicht selten eintretende umgekehrte Fall. Dazu kommt, daß jede Lehrerpersönlichkeit anders geartet ist und die Prüfungen anders auffaßt.

Das Urteil der meisten Besucher aber muß als unzulänglich und einseitig bezeichnet werden. Man urteilt nach dem Scheine, nach Äußerlichkeiten und kommt dadurch zu falschen Schlüssen über sein eigenes Kind, über andere Schüler und den Lehrer.

5. Die Prüfungen lassen die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit des Lehrers nicht klar erkennen und verleiten zu falscher Beurteilung des Zöglings wie des Erziehers.

Es ist Tatsache, daß die ruhige Schularbeit namentlich im letzten Vierteljahre durch die Vorbereitungen auf die Prüfung gestört wird. Die Schüler können vor Ostern den erhöhten Anforderungen kaum genügen; es tritt eine Überbürdung ein, eine Überreizung. Lehrer und Schüler seufzen unter der Last einer Arbeit, die dem Einsichtigen zweckwidrig, dem Praktiker überflüssig, dem in der Zeitausnutzung Sparsamen als Verschwendung erscheinen muß, namentlich da, wo sich die Prüfungen über 8—14 Tage erstrecken.

Die Teilnahme der Eltern an den Prüfungen ist meist eine geringe. Gründe hierfür sind: die Teilnahmlosigkeit gewisser Kreise an allen schulischen Veranstaltungen, die Unabkömmlichkeit der Eltern vom Hause oder von der Arbeitsstätte, das Angstgefühl der Mutter vor einem unbefriedigenden Ausgange, der Mangel an guter Kleidung u. a. m. Wenn auch zugegeben wird, daß eine Anzahl Eltern aus wirklicher Teilnahme an den Fortschritten ihrer Kinder zur Prüfung kommen, so darf auch nicht verschwiegen werden, daß ein großer Teil von anderen Beweggründen geleitet wird, die nicht als lauter bezeichnet werden können und

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

die ich hier wohl nicht weiter auszuführen brauche. Da der Staat die Eltern zur Teilnahme an den Prüfungen nicht zwingt, das Interesse vieler Stände an der Volksschule oft gering ist, so können die Prüfungen entbehrt werden.

Auch die Schulbehörden betätigen nur selten durch regen Besuch der Prüfungen ihr Interesse an der Schule. Wie oft kommt es, besonders in Industriegegenden vor, daß Lehrer, Schüler und Leiter allein im Prüfungszimmer als Prüfungsarrestanten während der Prüfungsferien sitzen, schwitzen oder sich langweilen! Prüfungen aber ohne Zuhörer oder mit nur wenigen Zuhörern verfehlen völlig ihren Zweck. — Wenn aber eingewendet wird, daß Schule und Haus doch durch die Prüfungen Gelegenheit haben, sich zu nähern, so muß entgegnet werden, daß es für die moderne Schule eine ganze Anzahl wirksamerer Mittel und Wege gibt, Schule und Haus zu verbinden. Wenn sich die Teilnahme des Elternhauses an der Schule nur auf die eine Examenstunde während des ganzen Jahres erstreckt, dann können die Prüfungen ohne Schaden für beide Teile beseitigt werden.

6. Die Prüfungen rauben der Schule einen guten Teil Arbeitszeit, führen zur Überbürdung der Schüler und leiden unter der Teilnahmlosigkeit der Lehrer, Eltern und Schulbehörden.

Gesamturteil:

Die öffentlichen Schulprüfungen, die den Eltern keinen wahren Einblick in das Schulleben gestatten und eine engere Verbindung zwischen Schule und Haus nicht ermöglichen, sind aus pädagogischen, psychologischen, sittlichen und praktischen Gründen entbehrlich und deshalb zu beseitigen.

Die Schule überzeuge durch den Ernst ihrer sittlichen Einwirkung, durch Besonnenheit ihrer erzieherischen Maßnahmen, durch Pestalozziliebe, durch Treue und Fleiß, durch Gewandtheit der Unterrichtsform und den goldnen Sonnenschein herzentquellenden Frohsinns jedes Elternhaus und jedes Kindergemüt von der Größe, Tiefe und Heiligkeit, von der Selbstlosigkeit und dem idealen Grundzuge ihrer Bestrebungen. Dann können die äußerlichen, formerstarrten Prüfungen getrost verschwinden, weil jede Unterrichtsstunde und deren Niederschlag im häuslichen Gespräch zu einer segensreichen Prüfung des Erziehers werden wird.

Lehrerpflicht gegenüber schwachen Schülern.

Von Ph. Stauff, Enzisweiler.

Die Überschrift bildet derzeit das Vortragsthema einer staatlichen Lehrerkonferenz in der Nähe meines Bodenseewinkels. Es mutet ganz intern „schulisch" an, und ich hatte deshalb eigentlich selbst gewisse Bedenken gegen seine Behandlung von meinem pädagogischen Laienstandpunkte aus. Aber ich bin ein abgesagter Feind aller Zaunwissenschaft, all des wissenschaftlichen Treibens, das sich hinter eine Hecke von Fremdwörtern und Termini technici versteckt, gegen alle Rübengärtenweisheit, weil die immer sehr abstrakt und im kulturellen Sinne staubig wird, wenn die Hecke erst hoch genug gewachsen ist. Die Weltfremdheit irgend einer beliebigen Disziplin, die daraus hervorgeht, kann nur durchbrochen werden durch die Stimme des Laien, der sich in der betreffenden Sache Gehör verschafft. Wer diese Wahrnehmung deutlich machen will, der blicke auf das Rübengärtengebiet der Jurisprudenz.

Wenn der Staat einer Lehrerkonferenz Themata zur Behandlung stellt wie das vorliegende, so sind sie gewissermaßen schon beantwortet, und das ist der Fehler in der Sache. Daß der Lehrer besondere Pflichten gegenüber den schwachen Schülern hat, erscheint den behördlichen Oberpädagogen im vorhinein ausgemacht. Daß man darüber noch streiten könnte, kommt ihnen gar nicht zu Sinn. Und doch kann man das, wenn man von den altüberlebten Zweckbestimmungen des Schulunterrichts, die da in einer günstigen Prüfung und in der möglichst gleichmäßigen Einpaukung des vorgeschriebenen Lehrstoffes gipfeln, absehen will.

Ein Paradoxon, das viel für sich hat, möchte ich in den Worten aufstellen: in unserem pädagogischen Schulbetrieb wird so viel theoretisch individualisiert, daß die praktische Individualität des Zöglings bei weitem zu kurz kommt.

Angenommen, es wäre die unbestreitbare Aufgabe der schulischen Staatserziehung, die gesamte Zöglingswelt ungefähr hinsichtlich der faktischen Kenntnisse wie der Charakterbeeinflussung gleichweit zu fördern, nämlich soweit, daß das Durchschnittsziel in den Forderungen des Lehrplanes einerseits und in dem von unserer jetzigen Gesellschaft verlangten staats- und kirchenmoralischen Erkennen andererseits gipfelte. Dann wäre zu bedenken, daß ganz selbstverständlich nicht jeder einzelne Schüler bis an dieses Ziel gebracht werden könnte, weder in der einen noch in der anderen Beziehung. Aber es müßte wenigstens eine Mehrheit sein, die der Lehrer dahin brächte. Es würden einzelne Schüler

schließlich gemäß ihrer Begabung über das Schulziel hinausgelangen und andere würden dahinter zurückbleiben. Dadurch eben ergäbe sich der Durchschnitt, der die Erreichung des schulischen Unterrichts- und Erziehungszieles kennzeichnen würde. Und in diesem Durchschnitt wurzelte dann die Unterrichts- und Erziehungsaufgabe des Lehrers. Dieser würde es widersprechen, wenn man dem Lehrer noch besondere Rechte oder Pflichten zuerteilen wollte mitbezug auf die besseren Schüler einerseits und auf die schwächer begabten andererseits, obwohl männiglich bekannt ist, daß der Lehrer ohnehin dazu neigt, den besseren Schüler etwas nachlässiger zu behandeln, um Zeit zu gewinnen für eine vermehrte Einwirkung auf den schwächeren.

Die Praxis hat hier das Prinzip durchbrochen, und zwar nicht zugunsten der Gerechtigkeit. Denn da wir den allgemeinen Schulzwang haben, dem sich ohne Aufwendung besonderer Gutsopfer seitens der Eltern kein Kind entziehen kann, ist es sittlich ganz selbstverständlich, daß der staatliche Unterrichts- und Erziehungsauftrag für jedes Kind genau im gleichen Umfange gilt, und zwar nicht hinsichtlich des zu erreichenden Zieles, sondern lediglich hinsichtlich der vom Lehrer erheischten Mühe und Zeit. Es würde vielleicht auch in der Praxis so sein, wenn nicht zwei Faktoren in der Brust des Lehrenden hier mit hereinwirken würden, die eigentlich nichts da zu tun haben können — vom Standpunkt der Logik aus. Nämlich zunächst das Bewußtsein des Lehrers, daß derjenige, der sein Tun zu beurteilen hat, den Überblick über das Vorhandensein des Durchschnitts nicht leicht gewinnt und daß er so in der behördlichen Wertung seiner Tätigkeit leicht zu kurz kommt; dann aber auch die unter dem Einfluß von Religion und Sitte herausentwickelte Eigenschaft des Lehrers, sich gerade dem Schwachen als Helfer zu erweisen — ein im heutigen Sinne durchaus ethisches, aber unlogisches Bestreben. Unter diesen Nebeneinwirkungen fällt es dem Lehrer bei weitem leichter, die Vernachlässigung (selbstverständlich wollen diese Ausdrücke hier immer nur relativ genommen sein) gutbegabter Schüler vor seinem Gewissen zu verantworten, als eine etwa anderen als möglich erscheinende Vernachlässigung der schwächeren. Es ist das, wie wenn man sich fürchtete, ein anderer habe „ja" verstanden, und man schreit nun ein „nein" so heftig hinaus, daß es unmöglich überhört werden kann.

In der Praxis ist es also tatsächlich so, daß der Lehrer dem schwächeren Schüler meist ein weit höheres Augenmerk zuwendet als dem guten und sogar als dem durchschnittlich-begabten. Vielleicht weniger aus der Aufgabenpflicht heraus, als aus eigenem religiös-ethi-

schem Empfinden oder angeborenem Mitleidssinn, aber auch mit aus richtiger Erkenntnis der Mängel des Systems, nach welchem die behördliche Würdigung seiner Tätigkeit ausgeübt wird.

Eine einfache theoretische Überlegung läßt diese Praxis als unberechtigt erkennen. Die Schulpflicht ist gleich, das Schulgeld ist für das unbegabte Kind nicht höher als das begabte. In der Schule stehen innere Dinge im Vordergrund, beim Militär vielfach äußere. Die Forderung einer Differenzierung des Zeitaufwandes seitens des Lehrers mutet also an, wie wenn man beim Militär dem Ungeschickten Doppellektionen erteilen müßte. Das Verlangen, daß das Gros der Schüler auf einem und demselben Zielpunkte ankommt, würde ganz ähnlich sein, wie wenn man beim Militär dafür sorgen wollte, daß alle Leute gleich hoch wachsen. Der staatliche Grundsatz muß immer und in allen Dingen der des reellen Kaufmanns sein. Auch in Schulfragen. Für alle gleiche Pflichten, also für alle gleiche Rechte. Für alle gleiche Anforderungen, also für alle gleiche Leistungen. Und mit diesem Gerechtigkeitsgrundsatz verträgt sich eine Bevorzugung schwächerer Schüler seitens des Lehrers nicht.

Wenigstens nicht in der Zeit, die der Lehrer pflichtgemäß der Allgemeinheit seiner Schüler zu widmen hat. Andere Zeit aber wird weder er vom Schüler fordern können, noch wird man billigerweise erwarten dürfen, daß er selbst sie zur Verfügung stellt. Allerdings geschieht auch das vielfach in Form des bekannten Nachsitzens, das man durchaus nicht als Strafe aufzufassen braucht, obwohl es eben hauptsächlich als Zuchtmittel in Anwendung kommt. Aber es geschieht aus dem freien Willen des Lehrers, der für diese Fälle meist nur noch Zeit, aber nicht mehr Kraft opfern wird.

Die Zeit, welche dem einzelnen Schwachbegabten innerhalb der Schulstunden über das ihm zukommende Verhältnis hinaus gewidmet wird, bringt aber auch erhebliche Nachteile für die Gesamtheit mit sich, und zwar im Hinblick auf die beiderseitigen Schulzwecke, sowohl auf den unterrichtlichen wie den erzieherischen. Inbezug auf den Unterrichtszweck sind die übrigen Schüler verkürzt und ermangeln für die fragliche Zeit der geistigen Anregung, die ihnen weiter geholfen hätte. Inbezug auf das erzieherische Moment aber ergibt sich die Gelegenheit zu einer Lockerung der Disziplin, die in solchen Fällen immer und naturnotwendig eintritt und durch die Anwendung von Zuchtmitteln nur in den Formen, in denen sie äußeren Ausdruck findet, bekämpft werden kann, nicht aber in ihrem Ursprung.

Das alles gilt jedoch nur für den Fall, daß man die von den

Digitized by

heutigen Auftraggebern des Lehrers (Staat und Kirche) umgrenzten Schulziele als richtig anerkennen will und darüber hinaus auch die Art der auf das Exempel seitens der staatlichen Aufsichtsorgane gemachten Probe billigt. Das wird aber kaum einen Lehrer einfallen. Denn der wäre kaum ein „Arbeiter im Weinberge des Herrn", sondern ein Maurer im Witzblattsinne. Wir sprechen der Schule höhere Aufgaben zu. Wir verlangen von ihr, daß jeder ihrer Zöglinge für das Leben, wie es ihn voraussichtlich erwartet und modeln wird, soweit vorbereitet werde, als dies nach Maßgabe seiner Veranlagung und der der Schule verfügbaren Zeit überhaupt möglich ist. Und die Art dieser Vorbereitung erfordert wieder die Trennung der beiden Seiten in unserer Erziehungstätigkeit, die ja freilich in der Praxis meist ineinanderfließen werden: der unterrichtlichen und der rein erzieherischen, oder vielmehr um es deutlicher zu sagen: der Heranbildung des Zöglings für eine möglichst günstige Situation in dem späteren Kampf um den Broterwerb, und der Herbeiführung seiner Eignung für seine voraussichtliche Rolle im gesellschaftlichen Leben.

Abb. 1. Luitpold-Schule zu Bamberg.

Diese beiden Zwecke stellen ja eigentlich dem idealen Lehrer seine Aufgabe, die sich mit der von Staat und Kirche vorgeschriebenen durchaus nicht in allen Punkten zu decken braucht.

Und von diesem Standpunkte aus will auch unsere Titelfrage betrachtet werden; denn von diesem aus gewinnt sie ein ganz anderes Ansehen. Da ich nun glaube, behaupten zu dürfen, daß diese Grundauffassung im Herzen eines jeden guten Lehrers lebt, der sich nicht auf die ihm von den Auftraggebern zugewiesene Rolle einer Unterrichtsmaschine beschränkt sehen mag, kann man sich von hier aus auch das

weiter oben erwähnte auffällige Verhalten der Lehrer zugunsten der schwächeren Schüler aus der Tiefe erklären, in der es seinen Ursprung hat.

Der Schüler, wie er dem Lehrer überantwortet wird, ist etwas Gegebenes, und daß eine Schule keine Schuhfabrik ist, merkt jeder Lehrer in seiner zweiten Unterrichtsstunde. Möge er noch so intensiv an die im Seminar eingesogene Erziehungswissenschaft glauben: er wird gar bald gewahr, daß es sich hier gar nicht um eine Wissenschaft handelt, sondern um eine Kunst. Wie rasch wird er sich zumeist nur über den

Abb. 2. Luitpold-Schule zu Bamberg.

Wert der Herbart-Zillerschen Methode mit ihren Formalstufen und ähnliche Dinge klar! Er sieht, jeder Schüler ist etwas Fertiges. Just wie man das junge dem Boden entsprießende Bäumchen als Birn- oder Kirschbäumchen erkennt und zeitlebens nicht imstande sein wird, das eine in das andere zu verwandeln. Das Kind bringt seinen Charakter mit — meinetwegen im Embryozustand, aber doch so, daß er sich lediglich nach der Richtung entfalten läßt, nach der ihm der Trieb schon innewohnt. Das die Grundlage für die erzieherische Seite, für die, auf der der Zögling für seine Rolle im Gesellschaftsleben vorbereitet werden soll.

Digitized by Google

Und das Kind bringt auch für die rein unterrichtliche Tätigkeit den Ackerboden mit, der unbeeinflußbar bleibt hinsichtlich seiner Qualität. Darauf muß nun der Lehrer fußen.

So ergibt sich für ihn die klarer umschriebene Aufgabe: aus dem Zögling zu machen, was er gemäß seiner natürlichen Veranlagung werden kann, und zwar nach beiden Richtungen hin. Daß dies für jedes Kind etwas Verschiedenes, zuweilen etwas Grundverschiedenes sein muß, liegt auf der Hand. Das ist es auch, was man schon seit Jahrzehnten mit dem meist sehr unklar dozierten Begriff der individuellen Behandlung eigentlich will – oder doch fühlt, daß man es wollen sollte.

Nach diesen Angaben ist aber nicht nur die Grundrichtung der Erziehungszwecke für die einzelnen Schüler verschieden, sondern auch die Intensität der Entwicklungsmöglichkeit. Die Möglichkeit der geistigen und sittlichen Entfaltung ist schon quantitativ überhaupt sehr ungleich bemessen, und dann tritt auch noch das weitere Moment hinzu, daß die Hochspannung dieser Möglichkeit bei den einzelnen Schülern in sehr verschiedene Altersperioden fällt. Das alles ist – ob in dieser Form oder in einer anderen – jedem Lehrer aus seiner Tätigkeit bekannt. Beim einen Menschen geht der Knoten des geistigen Tuns erst dann auf, wenn für den anderen diese Entwicklung schon wieder sehr viel langsamer geworden ist als sie tatsächlich war. Und hierin liegt ein Moment, das sich nicht in allen Fällen vorausberechnen läßt.

Die erste und grundlegende Aufgabe des Lehrers ist nach all diesem, seinen Zögling nach seiner gesamten Beschaffenheit kennen zu lernen; denn das ist der Ackerboden, mit dem er zu arbeiten hat. Danach richtet sich die Auswahl der Besamung – danach die Fruchtfolge, die Dichtigkeit der Samenlegung, die Art, in der er zum Gedeihen der Saat beitragen kann.

Von da aus muß aber auch die Forderung als unberechtigt abgewiesen werden, daß unterrichtlich das Gros der Schüler auf einen bestimmten Höhepunkt gebracht wird, und daß erzieherisch aus allen Schülern schließlich ein und derselbe Normalmensch hervorgehe. Und daraus ergibt sich wieder, daß der Lehrer völlige Freiheit haben muß in der Bestimmung des Zeitaufwandes und des Kraftaufwandes, mit dem er den einzelnen Schüler bedenkt. Generelle Pflichten kann es da nicht geben, weder mitbezug auf besonders begabte Schüler noch mitbezug auf schwächere, und ein Lehrer, der solche Sonderaufgaben anerkennt und ihnen gerecht zu werden sucht, hat die richtige Eignung

zu seinem Beruf entweder nie besessen oder sie ist ihm verloren gegangen.

Dieser Auffassung entsprechend, werde ich mich hüten, solche Pflichten feststellen zu wollen. Aber einige Begrenzungslinien kann ich ziehen, die da den Umkreis andeuten sollen, in dem mit Beziehung auf das Gesagte die individualisierende Tätigkeit des Lehrers wirksam werden kann. Da ist ein Schüler, von dem klar ersichtlich ist, daß er seine Eignung im landwirtschaftlichen oder handwerksmäßigen Berufe schon in sich

Abb. 3. Töchterschule zu Dresden.

trägt, und daß er gesellschaftlich eine fügsame Menschenseele geben wird, die nach keiner Richtung über die Schnur des von den Jahrhunderten abgesteckten Moralgeheges hinausdrängt. Es ist total einerlei, ob dieser Schüler die Ausziehung der Quadratwurzel begreift oder nicht. Es ist ebenso einerlei, ob er schließlich merkt, wie der Kriegsminister Napoleons III. geheißen hat oder ob er das vergißt. Und wenn ihm etwas von den astronomischen Bescheidenheiten, die die Volksschule zu vermitteln hat, unklar bleibt, so wüßte ich nicht, warum ich das als Unglück be-

Digitized by Google

trocknen helfen, und warum ich beim Lehrer die Pflicht zuweilen hatte, ihre Mundlumpen zu waschen. Oft bieten Schüler einem Fremden aber weniger ihren Fleiß, unsre Lehrerkapelle hier. Ob es ihm gelingt, die Kluft am Rhein bekannter aufzuspringen: ich wünsche ihm seine Handgreiflichkeit beizumessen aufzuspringen. Das sind alles ganz verbrecherische Dinge. Aber man weiß keine Charakterzeichnung zu bürsten haben zu den Bildung, in

Abb. 4. Ein bemalter Bauer.

der sie eben gegeben erscheint, so daß er die gleichschlechtlichen Vorbildlichkeit, die ihn er bleiben gerecht wird, auch tatsächlich respektiert und kennt es. Man möglich sein wird. Es erfüllt. Man wird das auf dem unterrichtlichen Gebiete in ihm merkwürdige Sozialistenverein besonders zu machen haben und auf beiden Gebieten eine Ehre eine ihr Bildungsstreit zu machen trachten — selbst in Zeitschrift gegeben, was auf dem Sozialgebiete das Interesse des Bildungs haben zu mehrere Skeptizismus ge-

Digitized by Google

tragen hat als es der Lehrer selbst besitzt. Und man wird sich im übrigen begnügen können mit dem, was vom Allgemeinunterricht an dem Zögling eben ohne Zwang haften bleibt. Dann kommt der Junge brauchbar aus der Schule. Die Lebensaufgabe, die ihm schon vor seinem schulpflichtigen Alter sozusagen mit blasser sympathetischer Tinte auf den Leib geschrieben war, ist nun unter der Wärmeentwicklung des Lehrerherzens in deutlicher Schrift sichtbar geworden. Und die Schule, das oft infolge der Schematisierung geradezu zur Marter werdende Zwangsinstrument des Staates, hat an dem Jungen eine hohe kulturell-soziale Mission erfüllt.

Das war ein Beispiel. Bei einem anderen Kinde offenbart sich dem Lehrer sehr bald eine gewisse Neigung zu abstraktem Denken in ihren Uranfängen. Unbeholfen, linkisch, aber wachsend. Diese zu fördern wird die Hauptaufgabe des Lehrers sein. Wenn es der Junge mit einem Bibelspruch versieht – quäle ihn nicht! Du willst Neigungen in ihm wecken, die nicht vorhanden sind, und tötest die, die bestimmt sein könnte, dem Knaben seine Lebensrolle zuzuweisen! Kurz – lehre ihn denken! Darin wird einst sein Lebenswert bestehen. Zeigt er Lust zu kritischer Betrachtung der Verhältnisse – was ja tatsächlich auch vorkommt – so lasse man ihn gewähren. Wo eine Anlage darauf hindeutet, daß ein Mensch einstmals die Gesellschaftszäune doch nicht respektieren wird, da bemühe man sich nicht, ihm Respekt davor einzupflanzen. Der Erfolg – selbst wenn er überhaupt zu erreichen ist – beraubt die Menschheit des Hauptwerts eines ihrer Glieder, und der Lehrer trägt die Mitschuld.

Und darum das eingangs dieser Ausführungen aufgestellte Paradoxon. Unsere pädagogische Kunst gipfelt leider Gottes vielfach darin, mit Hilfe des Individualisierens zu nivellieren. Mit dem Mittel der Erzieherkunst schlägt man die Erzieherkunst in der Grundlage ihres Daseins tot.

Darauf läuft auch das über diesen Zeilen stehende Konferenzthema hinaus. Um zu nivellieren, soll man individualisieren. Das ist staatliche Pädagogik. Demgegenüber möchte man Gott danken, daß so viele unserer Lehrer eigenberufene Leute sind, wenn sie auch nicht immer können, wie sie möchten. Es ist eine Art Schulsozialismus, der da seitens der Behörden gefordert wird. Wie der Staat neuerdings bezüglich der Leistungsforderungen und des Rückaufwandes die schwächer gestellten Gesellschaftsschichten begünstigt, so möchte man es auch in der Schule haben. Aber das Prinzip ist hier verkehrt,

Digitized by Google

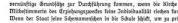
weil es mit untauglichen Mitteln die Heranbildung einer Menschen-Ramschware veranlassen will, während das Menschenglück zutiefst im eigenen Sein beruht und der Mensch schon als Kind ein Recht darauf hat, er selbst zu sein. Wie könnte man die Lebensfreudigkeit und die Leistungsfähigkeit des Jungmenschentums heben, wenn man sich des hier gekennzeichneten Erziehungsirrtums endlich bewußt werden wollte!

Dabei sei es nicht versäumt, noch der günstigen Einwirkungen zu gedenken, die bei dem vernunftgemäßen System der Schulerziehung der Lehrer auf die Berufswahl der Kinder ausüben könnte. In zahllosen Fällen würde er den Eltern der Kinder mit selbstlosem, sachkundigem Rat zur Seite treten können, und es würden gewiß nicht so viele junge Leute in ein ganz falsches Fahrwasser geschoben nach ihrer Entlassung aus der Schule. Denn die Eltern kennen nur einen Punkt: die Sorge um die materielle Versorgung ihres Kindes. Haben sie selbst es ja doch nicht besser gehabt! Hat es ja doch kaum die Mehrzahl der Lehrer besser gehabt! Ihr opfern sie alles. Das Kind soll versorgt sein; es soll möglichst wenig selbst sorgen müssen, wenn es in das Leben hinaustritt. Am liebsten schicken die Eltern jeden Jungen zur Post oder Bahn oder drücken ihn sonst irgendwie in den Staatsdienst. Unter den nivellierenden Einwirkungen der Schule ist die Grundneigung des Kindes zurückgetreten und hier und da ganz verstummt, die Eltern erkennen sie nicht mehr, und so sind sie gar nicht in der Lage, anders zu handeln als auf Geratewohl nach der ihnen materiell innewohnenden Berufs-

Abb. 5. Friedensschule in Halle a. S.

sammlung. Das ist hier schlimm; schlimmer als manches andre. Und vielleicht weit darum ist die heute Macht des Dulden in unseren Tagen so interessiert, so angetrieben, so vergnügungssüchtig, so ohne jedes Empfinden eines verantwortlichen Lebensernstes.

Jugendsammlung in der Schule: jawohl! Aber nicht zur Leitung der Jugendgemeinschaft, sondern zu ihrer Erweckung und Sicherung! Pflichten gegenüber Menschen schaffen? Vielleicht, die der Lehrer gegenüber allen seinen Schülern hat. Freilich, sein hohes verantwortliches Grundgefühl zur Durchführung kommen, wenn die Kinder als Mitbesitzerinnen des Erziehungsgutes ihren Schulhausbau betrachten dürfen! Wenn der Staat seine Schuneuanlagen in die Schule schafft, um zu prüfen und vor Irrtum zu warnen, die Eigener sich hat, ohne Interesse anzuregen und sich zu schützen! Wenn der Geist der neuen Zucht ins Leben der Schule hineinwirkt!



Der Schulhof.

(Das Neue Schulhaus von Hellerau.)

Der Wert fast — in staatlicher Begründung — hat heute keinen ganzen Klang. Wir verbinden mit ihm den Begriff tröstlicher Ruhe. Das war nicht immer so. Vor dem Jahrhundert, in dem wir leben, war der Schulhof ein Platz, auf dem Lehrer und Schüler, durch die Schulordnung getrennt, sich gegenüberstanden und bewundernswerte Leistungen vollbrachten, um sich gegenseitig zu ermüden. Darum lag der Schulhof in der Regel hinter dem Schulhaus, damit die Lehrer, die Fenster des Schulhauses, sich beim Lehren unterhalten konnten über die Übeln des inneren Haltungsgebens machte. Das waren Übeln anderen Charakters als die Übeln, die sich auf dem Schulhofe von Schülergruppen sich übte in seiner Klassenzucht, wenn die Pädagogikbücher erlernen, die innerhalb seiner Mauern herrschte. Hier sah in langen Reihen angetreten Platz gegeben wurde. Das waren Übeln anderen Charakters als die Übeln, die sich auf dem Schulhofe von Schülergruppen sich übte in seiner Klassenzucht, wenn die Pädagogikbücher erlernen, die innerhalb seiner Mauern herrschte. Hier sah in langen Reihen angetreten

Abb. 1. Hellerschulhof in Hellerau.

wurde. Hier standen, Alle machen zum Kreis in einer Schneide an der Straße, wer Barrikaden ist bedeckt, daß sie in die volle Öffentlichkeit hinein, als in die Öffentlichkeit hinein. Da war 100 Kilos legt hinter hinter gewachsenen Hecken vor unsichtbar, Verwilderte Hecken, in denen sie sich in unmerklichkeit

wohnt, wie nur irgend möglich. Diese Aufgabe ist beim Privathaus im Regel und beim öffentlichen Gebäude beim Schulhofe. Das Schulhaus ist typisch durch die neunte Schulstelle in den Großstädten bereits beim

ersten Dutzendhunderter hinter der Stragenperipherie überall da. Sie hat zum großen noch keinen gesellschaftlichen Ruf, entbehrt noch gewisse heute schulhaus das Gegenteil von dem, was es in der Stadt ist und das Schulhof an ihm wichtige Rolle, die keinen Raumanordnung des Hauses und den eigentliche Haus den Preise beim, man Innenbildraumarrest beim Schulhaus übt.

Aber als Raumeffekt ist ja Schulhof, der auch ein Haus unter den vielen Häusern ist, ein anderes Baudjekt gehen, als ein gewöhnliches Haus ist. Auch unsere ist dabei überhaupt, daß er der Ort der Erholung ist, kann unsere er ganz besonders

Abb. 7. Schulgebäude in Leipzig.

Abb. 8. Schulgebäude in Nürnberg.

gestaltet werden auf den verwandten Gebäuden, wie bei den Schulen es mögen, ob er die Raumfreiheit seinen Gaulen nicht über hierher legen soll. Wenn es sich nicht um Schulen für ausgesprochen arme — wie Stadt soll mit ihren Schulhöfen Raum zu sonnigen Spielplätzen — in sonst es doch nicht, wenn die Schulgesundheitspflege Schulhof an vielen Seite den Gaulen empfehlenswert. Besonders wo keinen Schulgarten oder Schulhof bei Lehrerwohnungen

gehört zu Hamburg, wo heute Raumnot ein großes hartiges Schulhaus (Abb. 1) prangt. Der Dreischenkelgang zwischen Schulhaus und Turnhalle

(Abb. 2) ist mit seiner monumentalen Bogenstellung und seinem farbigen Kalkputz ein reicher Hintergrund für das Leben und Treiben der Jugend. Gelöst ist das Problem noch nicht, es ist zuviel Würde in dem Rahmen und der vollständige Ausschluß von Baum und Strauch bedeutet ohne Zweifel einen Mangel. Das empfindet man besonders, wenn man die Dresdner Töchterschule (Abb. 3) daneben hält. Sie hat einen Idealschulhof. Schon die Tatsache, daß er dem Hause vorgelagert ist, unterstreicht seine Bedeutung. Dann ist seine Geräumigkeit hervorzuheben, eine Eigenschaft, die in der Großstadt, soweit die inneren Stadtteile in Betracht kommen, seltener angetroffen wird. Gibt es doch Großstadtschulen, und zwar nicht nur einzelne, wo es vorkommt, daß $^{3}/_{11}$ qm Spielplatz auf das Kind einer Schule kommen. Unter solchen Verhältnissen kommt man dann zu dem unkindlichen Umherwandeln in Reih und Glied, das vom hygienischen und vom pädagogischen Standpunkte unbedingt zu verurteilen ist. Die zwanglose Auslösung der Körperfunktionen steht wesentlich höher als die erzwungene Betätigung. Das Kind will und muß sich tummeln, wenn die Pause zur wirklichen Erholungspause, in der sich Körper und Geist zugleich erfrischt, werden soll. Dazu gehört ein Schulhof, der dem einzelnen Kind mindestens 3 qm Fläche gewährt. Das Dresdener Beispiel geht weit darüber hinaus. Was es noch besonders mustergiltig macht, das ist die Art, wie der Baumbestand wirkungsvoll verteilt ist. Es ist nicht der ganze Platz damit bestanden; an einigen herausgehobenen Punkten, an Eingängen und Platzecken ist er eingeordnet und macht so diese Stellen zu wirklichen Ausruhplätzen, besonders wenn um die Stämme herum Sitzgelegenheiten angebracht sind (siehe Einschaltbild). In Abb. 4 ist eine andere Art zusammengefaßten Baumschmuckes gegeben. Heimelt ein solcher Eingang nicht ungemein an? Er vermag das schlechteste Schulhaus zu heben und wird niemals bei einem architektonisch hervorragenden störend einwirken. Er zieht quer durch den Hof und läßt rechts und links die Tummelplätze frei. Das ist notwendig, denn der Turnunterricht empfindet solchen Baumbestand immer störend. Dabei ist es leicht, im Winter solch einen freien Platz in eine Eisbahn zu ver-

Abb. 9. Elisabethschule in München.

wandeln, denn es ist keine Gefährdung des Baumbestandes damit verbunden. Eine Verlegung der Turnstunde ins Freie auch um diese Jahreszeit, und zwar auf spiegelndes Eis, ist ein hoher Gewinn.

Das Dresdner Beispiel hat auch die richtige Umfassungsmauer. Sie ist offen; vor aller Augen muß es liegen, was hier die Jugend fröhlich macht. So müßte es überall sein, denn es gibt in der Schule keine Geheimnisse.

Es sind nun noch mancherlei Dinge, die den Schulhof praktischer und zugleich schöner gestalten. Ein Ausgang nach dem Hofe, wie ihn Abb. 5 zeigt,

Abb. 10. Oberrealschule in Mainz.
Aus der illustrierten Zeitschrift „Das Schulhaus", Berlin SW. 11.

ist nicht nur ein geeigneter Ausguck für den Inspektor, er ist auch ein Schmuckstück, durch das sich nach beendeter Pause frohgemuter zur Arbeit ziehen läßt.

Die reichgegliederten neueren Schulhäuser haben Rück- und Vorsprünge, in die sich leicht ein Unterstand einbauen läßt (Abb. 6), der an die Stelle der gesonderten Halle (Abb. 7), die bei reichlicherem Platz den Schulhof säumt, treten kann. Sie mögen Unterschlupf gewähren bei starkem Sonnenbrand oder plötzlichem Regen und sind vielleicht auch die Veranlassung, daß diese oder jene naturgeschichtliche Stunde im Freien gehalten wird.

Rechte Mittelpunkte im Schulhofe sind plätschernde Brunnen. Die Abb. 8

Digitized by Google

auch 6 Schüsse erkennen, wie getroffen worden ist. Verschiedene, sich auch bei Einzelschüssen zeigen können, waren zum großen Vorteile über Bord. In Abb. 151 sind drei Scheiben nach dem angegebenen Verfahren mit Einzelschüssen bei der Scheibenstellung überprüft worden. Der „Scheibenschuß" liegt ausgezeichnet über den Durchschüssen, der „Schuß unter Kalkuren" rechtsseitlich getroffen, und die Hand gewandt, wenn es beiden Mannschaften gelingt, die Scheiben so zu stellen, daß sie gleichzeitig getroffen werden. Es ist nicht ein geringes Vergnügen, wenn man Leuten eine gute alte Scheibenuhren in den Schießstand legt, wie einen Ergebnisse der Jagend gut

Abb. 151. Stand der Scheiben.

Schuß schießen? Der alte Vorschlag (Abb. 151), der einen Scheibenstand unter den durchgeschossenen Scheibenuhren vorsieht, hat sich bewährt und empfiehlt sich auch für neue Anlagen. Die Scheibenuhren sind dann in Augenhöhe und aufgehoben auch noch in den hintenstehenden Scheibenuhren den Stand. Die angegebenen Zeiten noch lange noch nicht, wenn die beiden Mannschaften sich gegenseitig beschießen wollen, dann ist Scheibenuhren sich auch noch die Scheibenuhren Scheibenuhren anzeigen.

Der Schießstand soll aber auch nicht allzu behaglich anlegen und seine Zeiten hier. Dem mag man beim Schießen gerne schwätzen. Leuten bieten gibt es aber gewiß auch nicht. Wenn man sie hier beschießt oder vorbeim Schießen Platz bieten kann, und gute Schießstände zu erhalten. Die Unterstände des Hauses, die aus der Einzelbungsmauer mag bei voller Ehren, der Ehre, die Ehrenamts, die Ehrenpflicht, die Ehrenamt, die Ehrenbeschuß bieten auch manche unbrauchbare Stelle auch bekannt angeboten gemacht. Hier und da gibt es auch Mißstand, wo die Schießen Ehrenamt, die Ehrenamt, die Schießständen, die Ehrenamt, die Schießen Platz bieten kann und den Stand der Ehrenamt, die Ehrenamt, die Ehrenamt, die

Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

Von G. Erfurth, Leipzig.

Eine Zeit, deren Kennzeichen „das neuerwachte Interesse am Übersinnlichen“ ist, hat natürlich eine umfangreiche Literatur über Religion und Religionsunterricht hervorgebracht. Den mancherlei Reformvorschlägen größerer Lehrervereinigungen, insbesondere aber der die Geister aufrüttelnden Bremer Denkschrift, ist eine große Zahl von Reformschriften der verschiedensten Art gefolgt. Es ist nicht zu verkennen und mit Freude zu begrüßen, daß ein großer Zug durch diese Bestrebungen geht. Man begnügt sich nicht mit Flickarbeit, nicht damit, kleinliche Änderungen des Lehrplanes und methodische Verbesserungen vorzuschlagen. Es werden Fragen von prinzipieller Bedeutung aufgeworfen; eine vollständige Neugestaltung des Religionsunterrichts wird gefordert.

Mit der Frage, ob Religionsunterricht überhaupt in der Volksschule Berechtigung hat, beschäftigt sich A. Richter, Religionsunterricht oder nicht? Ein pädagogisches Gutachten über den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichts. Langensalza, Beyer & Söhne. 79 S. 1 M. In ausführlicher, sehr wissenschaftlich gehaltener Weise legt der Verfasser dar, warum er die Weltanschauung der Bremer, in welcher er Nietzscheschen Immoralismus, Rousseauschen Optimismus und Marxschen Ökonomismus vereinigt sieht, nicht teilt und der Schule als allgemeiner Bildungsanstalt den Religionsunterricht erhalten wissen will. Voraussetzung ist freilich eine gründliche Umgestaltung des gesamten Religionsunterrichts. Zur Erteilung dieses Unterrichts sollen nur solche Lehrer herangezogen werden, die für „religiöses Innenleben besondere Neigung und Verständnis besitzen.“ Sie werden religiöses Leben entfachen, indem sie religiöse Persönlichkeiten der Bibel – besonders die Person Jesu – in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen und in der Oberklasse an der Hand von Quellenschriften „ein Einfühlen in das Leben und die Gedankengänge“ der bedeutendsten Gestalten der Kirchengeschichte ermöglichen.

Mehr auf den praktischen Standpunkt stellt sich bei Erörterung derselben Frage H. Schuster, Religionsunterricht in der Schule oder nicht? Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung. 40 S. Er findet als Erklärungsgrund für die radikalen Forderungen der Bremer Unverständnis für das Christentum und zeigt, daß die Schule sowohl als Staatsschule, als auch als moderne Kulturschule die Verpflichtung zu religiöser Unterweisung der Kinder hat, eine Verpflichtung, der sie nicht durch religionslosen Moralunterricht, sondern durch einen vollkommen neugestalteten Religionsunterricht gerecht wird. Sch. fordert Beseitigung der kirchlichen Schulaufsicht, Reform des an Stoffmaterialismus und Memoriermechanismus krankenden Religionsunterrichts im Seminar und durchgreifende Verbesserungen der Lehrpläne und des Unterrichtsbetriebes, die mit ehrlichem Eifer von allem Toten und Unwahren zu befreien sind.

Eine andere Schrift, die sich kritisch mit der Bremer Denkschrift und den 80 Gutachten beschäftigt, ist die von Provinzialschulrat Prof. Voigt, Religionsunterricht oder Moralunterricht? Leipzig, Dürr.

55 S. 1,20 M. Der Verfasser erkennt freimütig das Gute an den Forderungen und Vorschlägen an, scheut sich aber auch nicht, in scharfer, doch niemals verletzender Weise entgegengesetzte Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Er meint, daß es eine vollständige Verkennung der Kindesnatur verrät, wenn man als Grundlage des religiösen Unterrichts die Weltanschauung unserer Geistesheroen benutzen will, wenn auch zweifellos ist, daß diese Anschauungen im Christentume wurzeln und ihre höchsten Ideale dem Christentume verdanken. Praktischen Blick verrät er, wenn er den Prophetismus, den er zwar als Blüte im Kulturleben des israelitischen Volkes ansieht, doch nicht in der Schule behandelt wissen will, weil den Kindern das soziale Verständnis noch abgeht. Die Psalmen dagegen sind ihm als Äußerungen des Gefühlslebens allgemein menschlicher Natur die wertvollsten Stoffe des alten Testaments.

In anderer Weise nimmt Stellung zu der Frage, ob der Religionsunterricht in die Schule gehört, eine Rede des Heidelberger Professors D. Dr. Ernst Troeltsch, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 79 S. Mit kritischem Blick hat der Verfasser die Stellungnahme der einzelnen Kulturländer zu diesen Fragen verfolgt und sorgfältig das Für und Wider erwogen. Er kommt zu dem Schlusse, daß die Trennung von Staat und Kirche in der Zukunft auch bei uns eintreten wird, daß diese Trennung aber nicht eine Trennung von Staat und Christentum sein und darum auch keine unchristliche oder neutrale Schule zur Folge haben kann.

Eine beachtenswerte Beurteilung des jetzigen Religionsunterrichts und seiner „Erfolge", die gründliche Sachkenntnis verrät, tritt uns entgegen in Dr. W. Rein, Religion und Schule. Heft 8 der Vorträge zur Weiterentwickelung der christlichen Religion. München, J. F. Lehmanns Verlag. 24 S. 0,60 M. Die Mängel des heutigen Religionsunterrichts sieht R. in der Überschätzung des kirchlichen Lehrstoffes, der in Masse „eingepaukt" wird, und in der aller Psychologie hohnsprechenden Unangemessenheit desselben; denn noch immer steht der Katechismus im Mittelpunkte. Eine Besserung erwartet er von einem Religionsunterrichte, der — nicht zu früh beginnend — die biblischen Erzählungen und religiöse Klassiker in den Vordergrund stellt und bei welchem dem Lehrer volle Freiheit gelassen wird, damit er „sein Herz in den Unterricht legen kann." In der Frage der Simultanschule entscheidet er sich für eine christliche Einheitsschule mit einheitlich christlichem Unterrichte auf Grundlage des alten und des neuen Testaments.

Wertvolle Gedanken bietet der sehr ausführliche Vortrag eines Geistlichen, der erschienen ist unter dem Titel: Dr. Joh. Dietterle, Die Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Julius Klinkhardt. 79 S. Aufgabe des Religionsunterrichts ist ihm nicht Übermittelung von traditionellen Lehrsätzen, sondern Erziehung der Kinder zu sittlich-religiösen Charakteren. Eine Reform hat „zunächst pädagogisch-psychologische Erwägungen zu Worte kommen zu lassen und nicht solche theologisch-dogmatischer Art, d. h. vom Kinde auszugehen und nicht vom Stoffe." Weg

darum mit allem intellektualistischen oder dogmatischen Verfahren, weg mit der Belastung des Gedächtnisses mit Material, das dem kindlichen Verständnisse unzugänglich ist, weg mit allem Verbalismus und dem methodischen Schema der Kunstkatechese! Fort auch mit Religionszensuren, Religionsexamen, Strafarbeiten im Religionsunterrichte, Merkbüchern und ähnlichem! Die Bahn frei für ein künstlerisches Gestalten, das nach wohldurchdachter Methode mit Hilfe der Phantasie religiöses Denken erweckt. — Diese kurzen Andeutungen werden genügen, um das inhaltreiche Schriftchen warm zu empfehlen.

Von gründlicher Literaturkenntnis zeugen die infolge der häufigen und umfangreichen Zitate allerdings etwas breit geratenen Ausführungen von Schuldir. Otto Barchewitz, Gedanken zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des Religionsunterrichtes. Heft 22 von „Zur Pädagogik der Gegenwart". Dresden, Bleyl & Kämmerer. 34 S. 0,60 M. Der Verfasser fordert eine einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichtes an Stelle der bisherigen Spaltung in biblische Geschichte, Katechismus und Kirchengeschichte, eine Kürzung und nach pädagogischen und psychologischen Grundsätzen vorzunehmende Neuauswahl des Memorierstoffes, eine Beschränkung des alttestamentlichen Lehrstoffes, eine gründliche, gemüt- und willenbildende Vertiefung und eine gemütvollere Art der Darbietung in engem Anschlusse an die Heimat, unter inniger Bezugnahme auf die das Kind umgebende Natur.

Verwandte Gedanken enthält ein Schriftchen von H. Schreiber, Niemand kommt zum Vater denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher. Minden i. W., C. Marowsky. 20 S. 0,60 M. Auch hier wird der bisherige Religionsunterricht mit seinen Verkehrtheiten: übertriebenem und verfrühtem Dogmatismus, einseitiger Betonung des alten Testaments, geist- und gefühltötendem Memoriermechanismus, verurteilt. Empfohlen wird ein Unterricht, der durch das Beispiel wirkt, der sich an das Gefühl und nicht nur an den Verstand wendet, der mit warmem Gemüt die Kinder durch das Leben Jesu führt, der aber auch das Wachsen der Lehre Christi innerhalb des eigenen Volkes zeigt. — Besonders dankbar muß man dem Verfasser sein für die Wärme und Entschiedenheit, mit welcher er für die dem Religionslehrer zu gewährende Freiheit eintritt!

Einen ganz eigenartigen Weg schlägt bei Erörterung der Reformfrage ein Lic. theol. O. Pfennigsdorf, Wieweit ist eine Reform des evangelischen Religionsunterrichts in der Gegenwart möglich und notwendig? Dessau, Buchhandlung des evangel. Vereinshauses. 59 S. 1 M. Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit legt der durch zahlreiche religiöse Schriften bekannte Verfasser die Momente dar, welche das evangelische Bewußtsein ausmachen. Dann kritisiert er den bisherigen nach dogmatischer Methode erteilten Unterricht und verlangt eine religiöse Unterweisung nach genetischer Methode, die den Stoff so darbietet und unter solche Gesichtspunkte stellt, daß dadurch evangelisches Bewußtsein erzeugt wird, die den Wert des evangelischen Bewußtseins durch Vergleiche mit anderen Erscheinungen des religiösen Lebens nachweist, und die direkten Angriffen auf das evangelische Christentum wirksam begegnet. — Befremdlich war mir, daß der Verfasser,

in dessen interessanten Ausführungen mancher freie und fortschrittliche Gedanke vertreten wird, in einigen Fragen – es sei nur an seine Stellung zu den Wundern und zu der Göttlichkeit der Person Christi erinnert – einen völlig orthodoxen Standpunkt einnimmt.

Ihrer praktischen Gedanken wegen verdient anerkennende Erwähnung die kleine Broschüre von H. Ekwerd, Macht die Pforten groß und weit! Leipzig, A. Hasert & Co. 32 S. Nach einer kurzen Untersuchung über das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit beschäftigt den Verfasser die Frage, wie das religiöse Leben des Kindes entwickelt wird zunächst in der Zeit vor der Schule und dann in der Schulzeit. Es ergeben sich als Forderungen für den Religionsunterricht: Ziel ist nicht Kenntnis der Religionsgeschichte, auch nicht Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde, sondern „Hinführen des Kindes zu Gott durch Jesu Lehre." Der Stoff ist wesentlich zu beschränken. Im Mittelpunkte des Unterrichts soll stehen das Leben und Wirken Jesu mit Berücksichtigung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. Der Katechismusunterricht ist zu beseitigen. Nicht für Äußerlichkeiten und prüfbares Wissen, sondern für Verinnerlichung hat der Unterricht zu sorgen. Besonderen Wert hat der „gelegentliche Religionsunterricht", für den es Anknüpfungspunkte im Leben des Kindes in Menge gibt. – Hinsichtlich des gelegentlichen Religionsunterrichts stimmt der Verfasser überein mit der Lehrplankommission des Leipziger Lehrervereins, die gerade diese Art der Einwirkung auf die Kinder für außerordentlich bedeutungsvoll hält.

Ganz ähnliche Forderungen stellt auf ein Vortrag von Pastor prim. Bode, Mehr Freudigkeit – mehr Freiheit im Religionsunterrichte. Verlag H. Burgdorf-Buchholz (Kr. Harburg). 16 S. 0,40 M. Er dringt besonders darauf, daß man im Religionsunterrichte der Bibel gegenüber eine viel freiere Stellung einnimmt, als bisher; daß man nicht nur die alte Inspirationslehre endlich fallen läßt, sondern auch die Wundergeschichten – die übrigens wesentlich zu beschränken sind – in einer viel freieren Weise behandelt.

Ein Buch, das wegen seiner wertvollen Reformgedanken nicht übersehen werden darf, bilden die gesammelten Aufsätze und Reden von Friedr. Michael Schiele, Religion und Schule. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 220 S., geh. 3,60 M. Der als liberaler Theolog im besten Sinne bekannte Herausgeber der Religionsgeschichtlichen Volksbücher legt in seiner klaren und überzeugenden Weise dar, daß allein die Bibel Berechtigung im Religionsunterrichte der Schule hat, nicht aber Katechismus, Spruchbuch und Historienbuch. Er hat sich liebevoll vertieft in die Gedanken über die Lehrbarkeit der Religion. In gerechter Verteilung von Licht und Schatten bespricht er die Bremer Forderungen. Besonders eingehend aber beschäftigt er sich in mehreren Aufsätzen mit der religiösen Bildung der Volksschullehrer. Dem Religionsunterrichte im Seminar wünscht er vor allem eine wissenschaftliche Vertiefung, die abschließende und fertige religiöse Kenntnisse erzielt und zur Grundlage einer Weltanschauung verhilft.

Den Religionsunterricht an Gymnasien behandelt ein Schriftchen von Fr. Boeckh, Der Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten.

Digitized by Google

Wismar in Meckl., Hans Bartholdi. 31 S. Ein Gymnasialprofessor, der nach 28jähriger Tätigkeit als Religionslehrer aus dem Amte scheidet, bietet seine Gedanken über den Religionsunterricht in den Oberklassen der Gymnasien. Es wird zwar manche beherzigenswerte Forderung aufgestellt, liberale Ideen aber kommen nur vereinzelt und schüchtern zur Geltung. Immer wird das kirchliche Bekenntnis der liberalen theologischen Wissenschaft gegenüber betont.

Nicht eigentlich eine Reformschrift, aber zu erwähnen wegen eines größeren Abschnittes, welcher die Mängel des bisherigen Religionsunterrichtes und seine dringend erforderliche Umgestaltung recht ansprechend behandelt, ist die Broschüre von Paul Rhode, Wider die Kirchenherrschaft über die allgemeine deutsche Volksschule. Minden i. W., C. Marowsky. 64 S. 0,80 M. Sie enthält die Antwort auf das Buch eines Pfarrers R. Potz, Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus und zeigt, wie eine selbstbewußte, freie Lehrerpersönlichkeit kräftig eintritt für die Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Volksschule und ihrer Lehrer.

Eine Einzelfrage, die bei der Reform des Religionsunterrichts wohl erwogen sein will, nämlich die des alttestamentlichen Geschichtsunterrichts, behandelt D. Joh. Georg Dreydorff, Quousque tandem? Leipzig, H. Haessel. 51 S. 0,60 M. Die Ansichten Katzers teilend zeigt der als ehemaliger Geistlicher der reformierten Gemeinde in Leipzig hochgeschätzte Verfasser mit oft derber Ironie und drastischem Humor, wie die meisten alttestamentlichen Personen, die jetzt ausführlich in der Schule behandelt werden, gar nicht geeignet sind, christlichen Kindern als Vorbild zu dienen.

Nicht geringer als die Zahl der Reformschriften ist die Zahl der Neuerscheinungen allgemein religiösen Inhalts, welche Fragen grundlegender Art erörtern und suchenden Seelen behilflich sein wollen, eine freie, befriedigende Weltanschauung zu erringen. Da auch viele von ihnen dem Lehrer etwas zu sagen haben, seien einige hier angeführt.

Wolfhart Gustavsohn, Geheimnisse der Religion. Stuttgart, Strecker und Schröder. 82 S. 1,00 M., führt aus, wie die Sehnsucht des Menschen nach einem Weiterleben ihn lehrte, sich eine Gotteswelt zu ersinnen, wie sich die Ansichten über das höchste Wesen im Laufe der Zeit änderten und klärten, und wie die Naturwissenschaften das höchste Wesen nicht — wie viele meinen — beiseiteschieben, sondern es in seiner ganzen Erhabenheit und Größe erkennen lassen. — Das auch äußerlich geschmackvoll ausgestattete Buch ist mit Begeisterung geschrieben und wohl geeignet, Anregung und Belehrung zu bieten.

Ganz ähnliches ist zu sagen über Heinrich Welzhofer, Das Büchlein vom Höchsten. Stuttgart, Strecker und Schröder. 204 S., geheftet 1,00 M., gebunden 1,60 M. Der Verfasser stellt sich bei Untersuchung der höchsten Fragen auf den Boden der Natur und der Vernunft und gibt auf Grund religionsgeschichtlicher und philosophischer Studien eine Darstellung seiner Gottesidee, als deren Hauptzüge ihm Einheit, Ewigkeit und Unendlichkeit, Vernunft, Allmacht, Heiligkeit und Liebe erscheinen.

Auf interessanten „Streifzügen" führt uns durch die verschiedensten Gebiete des religiösen und politischen Lebens ein Buch von Hermann

Klingebeil, Höchste Güter. Berlin NW. 7. Conrad Skopnik. 375 S. 3 M., gebunden 4 M. Das Erlösungsproblem, Wert und Nichtwert der Bibel, Bedeutung der Dogmen, Psychologie des modernen Katholizismus, Luther und der Protestantismus, die Dogmatiker der Naturwissenschaft, Idealisten und Ideologen, Sozialismus — Anarchismus, schon diese Kapitelüberschriften lassen eine reiche Fülle von Gedanken vermuten. Jedenfalls wird niemand das Buch aus der Hand legen, ohne mannigfache Belehrung und wertvolle Anregung empfangen zu haben.

In grellem Gegensatze zu den letztgenannten Büchern steht ein Schriftchen von F. Hanus, Das Suchen Gottes. Leipzig, Max Altmann. 37 S. Eine naturwissenschaftlich-philosophische Studie nennt der Verfasser, ein österreichischer Ingenieur, seine Arbeit, die einen vollkommen materialistischen Standpunkt vertritt und Herz und Gemüt kalt läßt. Interessant ist sie als Beweis dafür, daß man sich jetzt auch in Laienkreisen lebhaft mit religiösen Problemen beschäftigt.

Von zwei Gelehrten, und zwar von einem Professor der Zoologie und von einem Theologen, sind zwei in einer Versammlung von Württembergischen Geistlichen gegebene Referate erschienen unter dem Titel: V. Häcker und W. Häcker, Naturwissenschaft und Theologie. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 41 S. 0,80 M. Sie führen aus, wie es sich in der naturwissenschaftlich begründeten Lehre von der Abstammung des Menschen um eine Ursprungsaussage, bei der von der Theologie gelehrten Wirklichkeit des Lebens des Menschen mit Gott um eine Wertaussage handelt, die beide ganz wohl nebeneinander bestehen können. Der Gegensatz zwischen Naturwissenschaft und Theologie ist also nur ein vermeintlicher.

Die durch unmittelbare Naturanschauung erlangte Gotteserkenntnis bringt zum Ausdruck ein Büchlein von Albert Frank, Die Erkenntnis Gottes durch die Natur. Hannover und Berlin W., Carl Meyer (Gustav Prior). 35 S. 0,60 M. Der Verfasser gründet seinen Beweis für das Dasein Gottes auf die im ganzen Universum bemerkbare Einheitlichkeit und Allweisheit der Gesetzgebung, auf den in der Natur sich offenbarenden hohen Erfindungsgeist bei Bildung und Entwickelung der Organismen und auf das Vorhandensein von Verstand, Überlegung und freiem Willen bei den lebenden Wesen. Die Beweisführung Darwins, daß alle organischen Wesen auf dem Wege der Selbstentwickelung oder natürlichen Züchtung von irgendeiner Urform abstammen, weist er als unzulänglich zurück. Warm vertritt er den Gedanken einer Wiedervergeltung nach dem Tode, mit Ernst weist er auf die vornehmsten Pflichten des Menschen hin, eindringlich mahnt er zur Duldsamkeit, denn Unduldsamkeit gilt ihm als Maßstab für die Entfernung von der wahren Gotteserkenntnis. — Bei aller Kürze eine hochinteressante Schrift, auch für den Andersdenkenden.

Zum Jubiläum eines theologischen Studentenvereins behandelte in einem Festvortrage Privatdozent der Theologie Johannes von Walter, Das Wesen der Religion nach Erasmus und Luther. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme). 29 S. 0,60 M. Er stellt einander gegenüber die Lehre des Erasmus vom freien Willen des Menschen und die entgegengesetzte Meinung Luthers. Mit logischem Scharf-

Digitized by

sinn weist er nach, warum die Ansicht Luthers den Vorzug verdient. Mit besonderem Interesse wird man die Ausführungen des Verfassers über die Stellungnahme der liberalen Theologie zu dieser Frage lesen.

Die schwierigsten Probleme der christlichen Religion beleuchtet Joseph Köhler, Der Geist des Christentums. Berlin W. 35, C. A. Schwetschke & Sohn. 66 S. Als religionsgeschichtlicher Forscher, als ernstdenkender Philosoph und als tiefempfindender Dichter spricht er sich aus über das Wesen Gottes, die Einheit des Göttlichen mit der menschlichen Seele, die Menschwerdung Gottes in Christo, Sünde und Erlösung, Leben nach dem Tode u. a. Er versteht das Interesse des Lesers bis zum Schlusse zu fesseln, den einige Proben seiner philosophischen Dichtungen („Lebenspfad" und „Sein oder Nichtsein") bilden.

Die Ansichten eines orthodoxen Theologen lernen wir kennen in der kleinen Broschüre von O. H. Th. Willkomm, Wie dünket euch um Christo? Zwickau i. S., Verlag des Schriftenvereins der sep. ev.-luth. Gemeinden in Sachsen. 32 S. Jesus wird hier dargestellt als wirklicher Mensch und als wahrer Gott, der — als Mittler zwischen Gott und den Menschen stehend — diese durch sein Blut erlöst hat. Alle Beweise sind der Bibel entnommen, der gegenüber der Verfasser keinen zwingenden Grund hat, von der alten Inspirationslehre abzugehen. Wenn zum Schlusse auch behauptet wird, daß der Glaube an Jesus als den Mittler der einzige Weg zum Himmel ist, so vermögen die Ausführungen doch nicht davon zu überzeugen, daß die „Feinde der Wahrheit" in ihrer „törichten Selbstklugheit" auf so ganz trost- und friedlose Wege führen.

Eine ganz eigenartige Schrift ist Garet Ké, Christus. Leipzig, Max Altmann. 50 S. Dem Verfasser, einem Anhänger der theosophischen Richtung, ist Christus Gott selbst, der in Erscheinung getreten ist, um die Menschheit zu suchen und zu gewinnen. Wenn sich auch mancher nicht den mystischen Gedankengängen des Verfassers anzuschließen vermag, so sind sie doch als die Ergebnisse ernsten Denkens einer suchenden Seele zu achten.

Das Problem der Erlösung behandelt Paul Fiebig, Jesu Blut, ein Geheimnis? Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 78 S. 1,20 M. In klarer, überzeugender Weise wird nachgewiesen, daß für uns Jesu Tod nicht den Sinn eines kultischen Opfers haben kann, sondern eine Tat der Aufopferung, des Glaubens und der Liebe bedeutet, welche die Menschenherzen ergreift. Das Buch kann manchen Mißgriff bei Behandlung des 2. Artikels verhindern, solange noch Katechismusunterricht in der Schule gefordert wird.

Zum Schlusse sei noch eine Schrift erwähnt, die einen — wie mir scheint — neuen Gedanken vertritt: Dr. med. Johannes Bresler, Religionshygiene. Halle a. S., Carl Marhold. 55 S. 1 M. Der Verfasser, Oberarzt an der Provinzial-Heil- und Pflegeanstalt zu Lublinitz in Schlesien, fordert, daß der Arzt, besonders der Psychiater, als Berater auch in religiösen Dingen gehört werde. Er soll prüfen und als maßgebend dafür gelten, „ob die Art, wie die Religion gelehrt und gepflegt wird, den Anforderungen der Gesundheit, besonders der seelischen, entspricht." Als Ziele, die sich die Religionshygiene zunächst zu stecken hat, bezeichnet er Anerkennung

der Naturwissenschaft durch die Religionswissenschaft und Beseitigung der Religionspfuscherei, jenes verbreitete Unwesen, welches den Kranken in Ausnutzung seiner Leichtgläubigkeit und seines Aberglaubens aufs Beten verweist und ihn dadurch oft vom richtigen Wege der Heilung abzieht.

Umschau.

Der Herr Staatssekretär für die Reichsfinanzen, Sydow, hat vor kurzem seine Programmrede gehalten. Wenn wir Lehrer Staat und Finanzlage in einem Atem nennen hören, so ergänzen wir ganz unwillkürlich: „— also kann die Regierung, so wohlwollend sie auch den Erhöhungen der Lehrergehälter gegenübersteht, im gegenwärtigen Augenblicke keine dahingehende Vorlage in Aussicht stellen." Dieser Gedankengang tritt mit automatischer Sicherheit ein, sobald wir nur die obigen zwei Worte hören, mögen sie im Reichstage oder in einem Landtage ausgesprochen werden. Diesmal ging uns die Sache aber wirklich nichts an, darum will ich mir auch eine kritische Betrachtung der Gesichtspunkte, auf Grund deren man eine Reichsfinanzreform durchzuführen gedenkt, schenken. Einen Satz muß ich aber doch aus der Rede herausgreifen und einer näheren Betrachtung unterziehen. Dieser Satz lautet: „Es wünscht gewiß niemand im Deutschen Reiche, daß den Bundesstaaten die Pflege der ideellen Güter abgenommen und eine Art Reichskultur mit der Zentrale Berlin geschaffen werde." „Nein, Herr Sydow, das wünscht ganz gewiß niemand!" Der Gedanke einer „Reichskultur mit der Zentrale Berlin," ausgesprochen von einem hohen Reichsbeamten, ist überhaupt etwas so verblüffend Neues, Niedagewesenes, daß man nur mit einer gewissen geistigen Sammlung an ihn herantreten kann, um ihn in seiner ganzen Größe zu erfassen. Hätten wir eine Reichskultur, so müßte die Zentrale derselben notwendigerweise Berlin sein, denn Berlin ist der gegebene Zentralpunkt für alles, was mit dem Reiche zusammenhängt. Alle großen Ideen, deren das Reich ja schon so viele realisiert hat, wie die Pachtung von Kiautschau, die hohen Kornzölle, die Marokkopolitik und andere, die noch ihrer allgemeinen Anerkennung harren, wie die Frage der Schiffahrtsabgaben, haben in Berlin das Licht der undankbaren Welt erblickt oder mußten wenigstens mit Spreewasser getauft sein. Die Idee einer „Reichskultur mit der Zentrale Berlin" ist aber bisher noch keinem gekommen, am allerwenigsten einem hohen Reichsbeamten. Die einzige Ausnahme macht der neu ernannte Staatssekretär für die Reichsfinanzen — Kultur und Finanzen stehen immer in sehr enger Wechselbeziehung —, aber „kaum gesehn — gemieden", denn das ist ihm klar, daß es im ganzen deutschen Reiche keinen so dummen Menschen gibt, der eine Reichskultur mit der Zentrale Berlin wünscht. Herr Sydow kennt eben Berlin und seine Bedeutung für die deutsche Kultur, um die Absurdität des neuen Gedankens sofort zu empfinden und dieser Empfindung im Reichstage auch Ausdruck zu geben, obwohl gar keine äußere Veranlassung dazu vorlag. Er weiß es genau: Das Königlich preußische Berlin bedeutet für eine echte deutsche Kultur so herzlich wenig, daß es unmöglich die Führung übernehmen könnte, ja nicht einmal

in Preußen selbst ist es die Zentrale, denn die preußische Kultur wird in Ost- und Westpreußen, in Pommern und Schlesien bestimmt. Freilich in Griechenland und im römischen Reiche war das etwas anderes; da waren Athen und Rom die Kulturmittelpunkte. Der Ausspruch Sydows ist im Munde eines griechischen oder römischen Staatsmannes ganz undenkbar; wäre er aber dennoch erfolgt, so würde ein Sturm der Entrüstung in der Volksversammlung losgebrochen sein gegen die unwürdige Behandlung, die der Hauptstadt als dem Brennpunkte der Kultur des betreffenden Landes widerfahren sei. Der Reichstagsbericht verzeichnet „Heiterkeit und Zustimmung rechts," sonst hüllt sich das Haus in Schweigen. Die Reichsregierung spottet ihrer selbst und weiß nicht wie. Freilich wissen alle Reichsbürger, die nicht auf die preußisch-deutsche Kultur eingeschworen sind, daß zwischen dem alten Athen einerseits und dem modernen Berlin anderseits in ihrem Werte für die Kultur ihrer Länder ebenso große Unterschiede sind, wie etwa zwischen dem Parthenon und dem Berliner Dom in ihrer Bedeutung für die Kunst. Unsere hohen Staatsbeamten haben alle das Gymnasium absolviert und die von den Freunden des humanistischen Gymnasiums als unentbehrlich für unser Volk bezeichnete humanistische Bildung genossen, haben sich angeblich in den Geist der Alten versenkt, aber von dieser vielgerühmten humanistischen Bildung merkt man eigentlich in den Anordnungen, Bestrebungen und öffentlich bekundeten Ansichten sehr wenig — sollte der Geist der Alten durch das Gymnasium doch nicht wieder lebendig gemacht werden können? Unsere hohen Staatsbeamten dringen, wie es scheint, höchstens bis zum Geist des Mittelalters vor, der sie nicht wieder aus dem Garn läßt. Wie dem aber auch sei — an eine „Reichskultur" ist noch nicht zu denken, wir müssen uns auch fernerhin mit der kleinstaatlichen Kultur behelfen, das preußische, bayrische, sächsische und mecklenburgische Kulturideal behält vorläufig noch seine Giltigkeit, und das ist gut so.

Wäre es anders, so würde das Kulturideal des preußischen Kulturministers Holle, wie die Verhältnisse liegen, einfach für Deutschland vorgeschrieben werden. Was das besagen will, zeigt die bereits früher erwähnte Angelegenheit, die die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung betraf. Der Fall ist erledigt in einer für die Bedeutung der Sache nicht gerade günstigen Weise, denn der Vorsitzende der Gesellschaft hat doch zweifellos die Erfüllung gewisser Wünsche des Ministers zusagen müssen, und dessen Wunsch war, daß die Gesellschaft nur „tadellose" Bücher in ihren Katalogen führe. Was bei Herrn Holle „tadellos" in Bezug auf Bücher bedeutet, bedarf wohl nicht weiter der Erklärung, es bedeutet — kurz gesagt — Ausschluß der Bücher mit freireligiösem und modern-naturwissenschaftlichem Inhalt. Der Vorsitzende der Gesellschaft, Prinz Heinrich zu Schönaich-Carolath, hat in der Reichstagssitzung vom 21. Februar erklärt: „Der Herr Minister hat keinen Kotau von der Gesellschaft für Volksbildung gefordert, derselbe wäre von ihr auch niemals geleistet worden. Der Herr Minister hat auch keinerlei Bücher auf den Index gesetzt; er hat mir gegenüber keine Bücher namhaft gemacht, welche er in Zukunft ausgewählt haben wollte; er hat die Auswahl mir selbst überlassen. Ich kann nicht einsehen, wie man nun der Gesellschaft und ihrem Vorstande den Vorwurf machen

kann, daß sie in unzulässiger Weise nachgegeben habe." Ich möchte nicht gern der Gesellschaft und ihrem verdienten Vorsitzenden einen ungerechten Vorwurf machen, aber ich möchte doch bemerken, daß zwischen der Erklärung des Ministers Holle, daß die Gesellschaft seinen Wünschen entgegengekommen sei, und der Erklärung des Vorsitzenden der Gesellschaft eine Differenz besteht, die noch einer Erklärung bedürfte, worin denn nun eigentlich das Entgegenkommen oder die Verständigung besteht. Das Eine ist mit aller Sicherheit zu erkennen: der Geist Studts herrscht auch heute noch im preußischen Unterrichtsministerium. Eine weitere Hoffnung der liberalen Blockanhänger ist gründlich zerstört worden. Auch durch andere Tatsachen wird bewiesen, daß mit Herrn Holle nur ein Personenwechsel eingetreten ist: Nach den letzten Ausführungsbestimmungen der preußischen Unterrichtsverwaltung zum Schulunterhaltungsgesetz ist in der Regel der Geistliche zum Vorsitzenden des Ortsschulvorstandes zu ernennen. Der temperamentvollste Redner der Nationalliberalen, Dr. Friedberg, ließ keinen Zweifel darüber, daß diese Bestimmung dem Sinne des Kompromisses zuwider sei, und er stellte dem Minister in aller Form ein unzweideutiges Mißtrauensvotum aus. Das Ministerium befriedigt die Wünsche der Mehrheitsparteien. Die Nationalliberalen sind düpiert worden. Man sollte aber meinen, auch ein nationalliberaler Politiker hätte das, was die gesamte Lehrerschaft vorausah, zum mindesten ahnen können. Den Nationalliberalen schadet diese Erfahrung nichts, ich gönne sie ihnen von Herzen; hoffentlich ziehen sie die Lehre daraus, sich nicht wieder in einen Pakt der Art, wie es der sogenannte Schulkompromiß ist, einzulassen. Leider muß die Schule die Unvorsichtigkeit büßen.

Das Zentrum tut trotz alles Entgegenkommens der Regierung natürlich so, als ob es die Kosten des Schulunterhaltungsgesetzes zu tragen hätte und Riemen aus seiner Haut geschnitten würden. Daß „die geistliche Schulaufsicht im Nebenamt, wie sie jahrzentelang zum Segen des Staates bestand, leider ausgeschaltet ist," das will einem echten und rechten Zentrumsmann nicht in den Kopf; auch das halbe Jahrhundert, dessen man benötigt, um bei dem jetzigen Tempo die Umwandlung herbeizuführen, und der Umstand, daß ein großer Teil der hauptamtlichen Kreisschulinspektoren einst Zierden des geistlichen Standes gewesen sind, vermag nicht balsamisches Öl auf die klaffende Wunde zu träufeln, ja, selbst der geistliche Ortsschulinspektor, den Preußen „in der Regel" noch als wertvollstes Bollwerk gegen den Ansturm der freiheitlich gesinnten Lehrerschaft auf die Herrschaft der Kirche sein eigen nennen darf, kann das bedrückte Zentrumsgemüt nicht aufrichten. Der Zentrumsredner, Dr. Porsch, stellt sich scheinbar auf den Standpunkt des Dr. Friedberg und sagt: „Auch wir wünschen, daß der Kultusminister ohne Rücksicht auf Parteien einen festen Standpunkt einnimmt. Dann wird er sich sagen, daß die Schule entstanden ist im Schatten der Kirche, daß sie groß geworden ist unter der geistlichen Schulaufsicht, und daß ein christliches Volk auch eine christliche Erziehung verlangt." Man muß sagen: eine geschickte Eskamotage. An die Stelle seiner Partei setzt er unversehens die Kirche. An die Elisabethkirche in Breslau lehnt sich ein kleines, altes Häuschen und bildet mit der Kirche zusammen einen heimlichen Winkel, auch anderwärts findet man Ähnliches. Vom künstlerischen Standpunkte aus freut

sich der Beschauer des Häuschens, das den gewaltigen Turm und das ganze Bauwerk der Kirche infolge des Gegensatzes so mächtig in die Erscheinung treten läßt. Vom hygienischen Standpunkte aus bedauert er die Bewohner, die jahraus jahrein im Schatten der Kirche existieren müssen, der ihnen die Lebenselemente, Licht und Luft, verkümmert. Unsere Volksschule gleicht einem solchen Bau. Die Kirche verkümmert ihr die notwendigen Lebenselemente, Freiheit und Selbständigkeit. Die geistige Hygiene des deutschen Volkes verlangt nach einem Aufbau der Volksschule auf dieser Grundlage. Auch sie will einmal von der Sonne beschienen sein, auch wir Lehrer wollen einmal sagen können: „Und die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns." Herr Dr. Porsch hat vollkommen recht, wenn er von der Schule sagt, sie sei im Schatten der Kirche gewachsen, mich wundert nur seine Unvorsichtigkeit, es auszusprechen. Eben weil sie immer im Schatten hat stehen müssen, ist sie ein Baum geworden, der alle Zeichen eines Schattengewächses an sich trägt. Er setzt wohl Blüten an, aber nur wenige von den Blütenknospen kommen zur Entfaltung und noch weniger entwickeln sich zu Früchten. Also heraus aus dem Schatten in die Sonne!

Auch anderwärts tobt der Kampf um die Volksschule. In allen Ländern erschallt der Ruf nach Freiheit von der kirchlichen Bevormundung, und überall ist die Klerisei bei der Arbeit, ihre Position zu behaupten oder sie wieder zu erkämpfen, wo sie verloren gegangen ist. Italien hatte erst vor wenigen Wochen seinen Streit um den Religionsunterricht. In Italien wird Religionsunterricht nur in Elementarschulen erteilt und selbst in diesen nur den Schülern, deren Eltern das Verlangen darnach schriftlich aussprechen. Nun hatten sich neuerdings eine Anzahl Gemeinden geweigert, diesen Unterricht in ihren Schulen zu erteilen, und es wurde infolgedessen eine Neuregelung nötig. Der Unterrichtsminister legte dem Staatsrat eine Verfügung vor, durch die auch der bisherige fakultative Religionsunterricht aufgehoben werden sollte. Begründet war diese Verfügung mit dem Hinweis darauf, daß die gänzliche Aufhebung im Interesse des Religionsunterrichtes selbst liege, da die Lehrer meist liberal, antiklerikal, ja sogar atheistisch gesinnt seien und sich also durchaus nicht zur Erteilung desselben eigneten. Der Staatsrat stellte sich jedoch nicht auf den Standpunkt des Ministers und war der Meinung, die Gemeinden könnten sich der Pflicht, Religionsunterricht erteilen zu lassen, nicht entziehen, schließlich erklärte er sich überhaupt für inkompetent, diese wichtige Frage zu entscheiden. Der Regierung lag nun durchaus nichts an einer Behandlung dieser „brennenden Frage" im Parlament und sie entschloß sich daher zu einer Regelung derselben im Verwaltungswege auf folgende Weise, um der sehr lebhaften Agitation auf klerikaler und liberaler Seite zu begegnen: Der Staat überläßt die Sorge um die Erteilung des Religionsunterrichtes den Gemeinden. Letztere können ihn den Schülern, deren Eltern es ausdrücklich wünschen, an den Tagen und Stunden erteilen lassen, die der Provinzialschulrat dafür bestimmt. Die Lehrer können nicht gezwungen werden, den Religionsunterricht zu erteilen. Finden sich keine Lehrer, so können andere Personen, deren Eignung dazu anerkannt ist, damit betraut werden. Verhält sich der Gemeinderat ablehnend, so können die Familienväter selbst für den Religionsunterricht ihrer Kinder

sorgen, indem sie dazu befähigte Personen damit beauftragen. Mit großem Geschick hat sich die Regierung aus der Schlinge herauszuziehen versucht, aber es ist ihr nicht gelungen. Die Parteien drängen auf eine prinzipielle Regelung der Angelegenheit von Staats wegen und wollen nicht, daß so wichtige Entschließungen wie die über das Schicksal des Religionsunterrichts in die Hände der Gemeinderäte gelegt werden. Das parlamentarische Schicksal der Regierungsentscheidung ist mir nicht bekannt, doch ist anzunehmen, daß in dem Kampfe mit dem Liberalismus um diese Sache die Klerikalen unterliegen. Interessant für uns ist die Begründung des Kultusministers, der aus Rücksicht auf die liberale ungläubige Lehrerschaft den Ausschluß des Religionsunterrichtes aus der Volksschule im Interesse der Religion vertritt. Das geschieht in einem durch und durch katholischen Lande, das Rom als Hauptstadt hat. Wie würde sich eine derartige Begründung im Munde eines deutschen Kultusministers ausnehmen? Wir haben zwar keine oder nur ganz wenige atheistisch gesinnte Lehrer, aber auch unsere Lehrerschaft ist liberal und zu einem großen Teile nicht mehr dogmengläubig, das hindert aber unsere Schulbehörden nicht, von diesen Lehrern dogmatischen Religionsunterricht erteilen zu lassen. Der Kirche fällt es natürlich nicht ein, ihn zu übernehmen, denn das kostet erstens Geld und zweitens Arbeit, diese Arbeit aber wird schlecht bezahlt, darum ist es schon besser, die Lehrer behalten den Unterricht. Im Altertum waren ja die Pädagogen bekanntlich Sklaven. In diesem Punkte scheint das humanistische Gymnasium wirklich in den Geist der Antike einzuführen. Eine bemerkenswerte Eingabe in Sachen des Religionsunterrichts an den Senat der Stadt Hamburg ist vom dortigen Kirchlichen Verein, der zweifellos auf positivem Boden steht, erfolgt. Er wendet sich darin gegen den Gewissenszwang, den der Staat ausübt, indem er der Meinung Ausdruck gibt, daß man die Kinder nicht im Gegensatz zu dem Willen der Eltern „einem beliebigen Religionsunterricht ausliefern darf." Damit ist wohl der nach dem staatlich vorgeschriebenen Lehrplane erteilte Unterricht in Religion gemeint. Der Verein will mit seiner Eingabe die Möglichkeit für die Eltern schaffen, die religiöse Erziehung ihrer Kinder selbst zu bestimmen. Den Weg zu dieser Möglichkeit glaubt er in der Anlehnung an das holländische Prinzip gefunden zu haben. In Holland werden die von Religionsgemeinschaften eingerichteten Schulen in gleicher Weise vom Staate unterstützt wie die religionslosen Staatsschulen. Aber — so fragt man sich — wozu die vielen Umstände? Wozu zweierlei Schulen? Auch hier dürften die Wünsche am ehesten befriedigt werden, wenn die Konfessionen den dogmatischen Religionsunterricht selbst übernehmen. Er gehört nicht in die Schule, dort hat er das Heimatrecht verloren und zwar deswegen, weil er die sittliche Erziehung der Kinder nicht nur nicht fördert, sondern unter Umständen direkt hindert, wenn Lehrer ihn erteilen müssen, die mit dem Dogma gebrochen haben, und weil er vom Standpunkte der pädagogischen Wissenschaft aus abgelehnt werden muß. Es ist ein Beweis für die oberflächliche Beurteilung der wichtigsten Frage, die es im Leben der Völker geben sollte, der Frage der sittlichen und religiösen Erziehung der heranwachsenden Generation, wenn große Parteien um jeden Preis die Schule zwingen wollen, die Aufgabe der Konfessionen, ihre zu-

Digitized by Google

künftigen Anhänger in ihrem Lehrgebäude heimisch zu machen, zu übernehmen, auch wenn sich herausgestellt hat, daß die Schule aus Rücksicht auf ihre eigene Weiterentwickelung diese Aufgabe von sich weisen muß, wenn ferner die Erfahrung lehrt, daß ein derartiger Unterricht pädagogisch sich nicht begründen läßt und die Lehrer zu einem sehr großen Teile dem Dogma nicht mehr den Wert zuerkennen, den die Kirche ihm beilegt. — n.

Notizen.

Endlich eine Versuchsschule. Der Schulvorstand der Stadt Zürich richtete an die Kollegenschaft das folgende Rundschreiben: Wohin man hört, ertönt der Ruf nach einer zeitgemäßen Umgestaltung des Unterrichtes auf allen Stufen, vornehmlich auch in der allgemeinen Volksschule. Der Lernschule wird der Krieg erklärt und die endliche Erfüllung der alten Forderung, daß die Schule Erziehungsanstalt sein soll, verlangt. So viel aber über Schulreformen gesprochen wird, so wenig sehen wir Gedanken und Worte in die Tat umgesetzt. Das gilt wenigstens von Europa; auch da, wo begeisterte Befürworter eines gründlichen Fortschrittes an seiner Herbeiführung arbeiten, finden wir erst bescheidene Anfänge verwirklicht. Unser Unterrichtssystem, das sei nicht vergessen, hat große und wichtige Erfolge gezeitigt. Aber seit den Tagen, da der Grund gelegt wurde, auf dem sich der heutige stattliche Bau der Volksschule erhebt, haben sich die staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewaltig verändert, verändert in einer Weise, daß nun auch der Schule, die für das Gemeinschaftsleben vorbereiten will, neue Aufgaben erwachsen, nicht im Sinne einer Vermehrung des Lernstoffes, sondern im Sinne einer tieferen Erfassung des Zieles der Schulerziehung als Förderung und Stärkung der Persönlichkeit, Entwicklung nicht nur des Verstandes, sondern der Gesamtheit der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte. Ein System aber, das seine Anwendung findet auf Hunderte von Klassen und auf Tausende von Kindern, ein System, auf das hin unsere Lehrer ausgebildet worden sind, in das sie sich eingelebt haben, an das sich auch die Bevölkerung gewöhnte, läßt sich nicht von heute auf morgen ändern, und verfehlt wäre es, in seiner Art Bewährtes durch ein Neues, Unerprobtes kurzweg und allgemein ersetzen zu wollen. Die neuen Forderungen müssen erst durch Versuche im einzelnen geprüft werden, und nur was sich dabei als zweckmäßig und förderlich, aber auch als im großen durchführbar erweist, kann allgemein als Regel vorgeschrieben werden. Dabei soll vor allem die Lehrerschaft interessiert, den Anregungen, die aus ihren Kreisen hervorgehen, Beachtung geschenkt werden. Zahlreich sind auch bei uns die Lehrer, die mit Spannung die Schulreformbewegungen verfolgen, die aus eigener Erfahrung die Schwächen des heute gültigen Schemas kennen und sich Gedanken über eine zweckmäßigere und dankbarere Gestaltung ihrer Aufgabe gebildet haben. Gewiß werden sie gerne bereit sein, ihr Können, ihre Initiative, ihre Arbeitsfreudigkeit zur Verfügung zu stellen, wenn ihnen Gelegenheit geboten wird, an der Herbeiführung eines idealen Fortschrittes mitzuhelfen. Ich möchte daher an diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, die den Wunsch und die Berufung in sich fühlen, in ihren Abteilungen *bestimmte Versuche* anzustellen, einladen, sich dazu zu melden. Solche Versuche können von einzelnen Lehrern unternommen werden oder gemeinsam von mehreren, die sich zu einer Gruppe mit einheitlichem Programm vereinigen. An die Gestattung eines Versuches muß die Bedingung geknüpft werden, daß dafür ein bestimmtes Programm aufgestellt wird, das über Zweck und Mittel genaue Auskunft gibt, und daß sodann das Ergebnis des Versuches festgestellt und für die Allgemeinheit verwertet werde durch einen sorgfältigen Bericht über die gewonnenen Erfahrungen. Die Versuche sind unter der Aufsicht der Schulbehörden und der Lehrerschaft durchzuführen. Zum Zwecke der einheitlichen Beurteilung soll eine besondere, aus Schulpflegern und Lehrern zusammengesetzte Kommission bestellt werden, welcher von der Zentralschulpflege die Kompetenz einzuräumen wäre, alle zur Durchführung der Versuche dienlichen Anordnungen zu treffen, insbesondere auch endgültig die Versuchsabteilungen zu bestimmen und gemeinsam mit den Leitern deren Auf-

Digitized by Google

gaben genau zu umschreiben. Als allgemeine Norm ist aufzustellen, daß nur solche Maßnahmen erprobt werden sollen, die sich mit Klassen von normaler Stärke durchführen lassen. Zu Versuchszwecken besondere Abteilungen mit reduzierten Beständen zu bilden, hätte deswegen geringen Wert, weil sich nicht ohne weiteres mit Normalklassen erzielen läßt, was mit einer kleinen erreicht werden kann. Und da wir leider wissen, daß eine Herabsetzung der Klassenbestände aus bekannten Gründen nur sehr allmählich herbeigeführt werden kann, müssen wir damit als mit einer Tatsache rechnen und nach Wegen suchen, um unter den einmal gegebenen Verhältnissen reformierend einzugreifen, es wäre denn, wir wollten von vorneherein die Hände mutlos in den Schoß sinken lassen, weil ein vielleicht nur scheinbares Hemmnis des Fortschrittes vorderhand nicht beseitigt werden kann. Die Ausführung der Versuche wird da und dort Befreiung von den bestehenden Vorschriften erheischen. Soweit städtische Verordnungen, wie z. B. die Stundenplanbestimmungen, in Frage kommen, wird die zu bestellende Kommission auf begründeten Antrag davon entbinden können. Es ist aber anzunehmen, daß auch der Wunsch geäußert wird, von gewissen kantonalen Vorschriften Befreiung zu erlangen. Es darf indessen wohl damit gerechnet werden, daß der Erziehungsrat solche Bestimmungen, wie gewisse Forderungen des Lehrplanes, für einzelne Abteilungen unverbindlich erklärt, wenn ihm die Zweckmäßigkeit eines Vorschlages, die Bedeutsamkeit des Versuches für die Entwicklung der Schule dargelegt werden kann. Daß in solchen Fällen die Visitatoren von den besonderen Bedingungen, unter denen eine Abteilung geführt wird, benachrichtigt werden, betrachte ich als ebenso selbstverständlich, wie daß sie diesen Umständen bei Beurteilung der Schulführung volle Rechnung tragen werden. Desgleichen werden die Kollegen allfälligen Wünschen, soweit es sich um Entgegenkommen bei der Einrichtung der Stundenpläne u. dgl. handelt, sicherlich gerne entsprechen. Den Leitern von Versuchsabteilungen kann und muß eine gewisse Freiheit in der Wahl der Lehrmittel eingeräumt werden. Wenn z. B. ein Lehrer die Handfertigkeitsübung in den ordentlichen Schulunterricht einzubeziehen wünscht, sollen ihm die Mittel zur Verfügung gestellt werden. Ähnlich verhält es sich mit anderen allgemeinen oder individuellen Lehrmitteln, die ein Lehrer an Stelle der obligatorischen zu setzen beabsichtigt. Doch muß dabei im Auge behalten werden, daß nur mit solchen Lehrmitteln operiert werden darf, deren allgemeine Einführung möglich ist. Spezielle Wünsche in dieser Richtung sind genau zu bezeichnen und zu begründen. Endlich soll auf Verlangen geeignete Literatur von der Schulverwaltung zur Verfügung gestellt werden.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Evangelisches Religionsbuch von Herm. Gottschalk und Johs. Meyer. Teil II. Hilfsbuch für den Religionsunterricht auf den oberen Stufen, enthaltend Einführung in das Bibellesen und Kirchengeschichte nebst Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet von Herm. Gottschalk. Mit 2 Karten und 10 Skizzen. (112 S.) Hannover 1907, C. Meyer (Gustav Prior). M. —.65.

Bousset, Prof. Dr W.: Das Wesen der Religion. Mit Bildern von Arnold Busch. Volksausgabe. (240 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Kart. M. 2.—.

Bresler, Oberarzt Dr. med. Joh.: Religionshygiene. (55 S.) Halle 1907, Carl Marhold. M. 1.—.

Werkmeister, E.: Zwanzig ausgewählte Psalmen. Präparationen. Nach neueren Grundsätzen methodisch bearbeitet. Methodisches Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. (128 S.) Berlin 1907, Walter Prausnitz.

Burckhardt, R.: Biologie und Humanismus. Drei Reden. (88 S.) Jena 1907, Eugen Diederichs Verlag. M. 2.—.

Mensch, Dr. E.: Deutsche Geschichte. Volkstümlich dargestellt. (232 S.) Berlin, Franz Wunder. Geh. M. 2.—, geb. M. 2.60.

Wissenschaft und Bildung. Herausgegeben von Dr. Paul Herre. Band II. Mohammed und die Seinen, von Prof. H. Reckendorf. (134 S.) Band III. Christus, von Prof. Dr. Oscar Holtzmann. (148 S.) Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Band geh. M. 1.–, geb. M. 1.25.

Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgegeben von Fr. Michael Schiele, Tübingen. Reihe 1. Heft 13. Die Zukunftshoffnungen des Urchristentums, von Prof. Lic. Rudolf Knopf, Marburg. (54 S.) M. –.50, kart. M. –.75, Geschenkband M. 1.50. Reihe 3. Heft 8. Christentum und Islam, von Prof. Dr. C. H. Becker, Heidelberg. (56 S.) M. –.50, kart. M. –.75, Geschenkband M. 1.50. Reihe 4. Heft 3/4. Das Papsttum. Seine Idee und ihre Träger. Von Prof. Dr. Gustav Krüger, Gießen. (160 S.) M. 1.–, kart. M. 1.25, Geschenkband M. 2.–. Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Kolbe, Pastor J.: Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. Teil II. Das neue Testament. 3. Aufl. (250 S.) Leipzig 1907, H. G. Wallmann. Brosch. M. 2.60, geb. M. 3.–.

Bibliothek der Rechts- und Staatskunde. Band 23. Begner, Ludwig, ev. Pfarrer: Unser evangelisches Kirchenwesen. Kurze Darstellung der Entstehung, Verfassung und Ordnung der evangelischen Kirche. Mit 12 Abbildungen. (127 S.) Stuttgart, Ernst Heinrich Moritz. Geh. M. 1.–, geb. M. 1.50.

Eger, Prof. D. K.: Evangelische Jugendlehre. Ein Hilfsbuch zur religiösen Jugendunterweisung nach Luthers kleinem Katechismus. 1. u. 2. Hauptstück. (370 S.) Gießen 1907, Alfred Töpelmann (vorm. J. Ricker). Geh. M. 4.80, geb. M. 5.50.

Heinecke, R.: Jesus und seine Botschaft in deutschem Gewande. (129 S.) Stuttgart 1906, Strecker & Schröder. Geh. M. 1.40.

Sammlung Göschen. Band 93. Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. 1. Oeffentliches Leben, von Prof. Dr. J. Dieffenbacher. Mit 10 Abbildungen. (142 S.) Band 328. Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. 2. Privatleben, von Prof. Dr. J. Dieffenbacher. Mit 38 Abbildungen. (162 S.) Band 331. Geschichte der christlichen Balkanstaaten. Bulgarien, Serbien, Rumänien, Montenegro, Griechenland. Von Dr. K. Roth. (157 S.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Band M. –.80.

August Hummels vaterländische Geschichte für preußische Volksschulen. In 38. Aufl. neu bearbeitet von Felix Osner. Mit 5 farbigen Karten. (144 S.) Leipzig 1907, Ferdinand Hirt & Sohn. M. –.75.

Pädagogische Bausteine. Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Heft 31. Roßbach, Dr. F.: Der Geschichtsunterricht in mittleren Schulen. (32 S.) Berlin 1907, Gerdes & Hödel. M. –.60.

Neuendorff, Dr. Edmund, städtische Realschule zu Haspe: Moderne pädagogische Strömungen und ihre Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. (80 S.) Haspe 1907, Harke & Hemmer.

Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgegeben von Fr. Michael Schiele, Tübingen 4. Reihe. 1. Heft. Pietisten, von Pfr. Lic. J. Jüngst, Stettin. (80 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). M. –.50, kart. M. –.75.

Mina Westermayr-Lanzendorfer: Unsere Tochter. Ein Beitrag zur Mädchenerziehung. (178 S.) München 1907, Max Kellerer. M. 2.40, Geschenkband M. 3.20.

Wiedemann, Franz: Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Für Väter, Mütter und Erzieherinnen und überhaupt alle, die es mit der Erziehung der Kleinen zu tun haben. Zugleich ist es ein Buch für die Kleinen selbst. Neue Bearbeitung. 17. Aufl. Mit Bildern von J. Schnorr von Carolsfeld. (266 S.) Dresden 1906, C. C. Meinhold & Söhne. Geh. M. 1.50, Schulband M. 1.80, Geschenkband M. 2.–

Die Wissenschaft, Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien. Heft 16. Die Eiszeit, von Dr. F. E. Geinitz, o. Prof. an der Universität Rostock. Mit 25 Abbildungen im Text, 3 farbigen Tafeln und einer Tabelle. (198 S.) Braunschweig 1906, Fried. Vieweg & Sohn. Geh. M. 7.–, geb. M. 7.80.

Digitized by Google

Die Schulsparkasse in Friedenau, von Adolf Hannemann und Franz Hannemann. (49 S.) Berlin 1907, Carl Heymanns Verlag. M. 1.—.

Sperber, E.: Erklärung evangelischer Kirchenlieder aus alter und neuer Zeit. B. Größere, allgemeine Ausgabe. 2. verbesserte Aufl. (284 S.) Gütersloh 1906, C. Bertelsmann.

Tögel, Dr. Hermann: Didaktik und Wirklichkeit. Die Fragen der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung. (231 S.) Dresden 1906, Bleyl und Kämmerer. Geh. M. 3.80, geb. M. 4.50.

Traub, Pfarrer Lic.: Aus suchender Seele. (174 S.) Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". Geb. M. 4.—, kart. M. 3.50.

Trenkner, Wilhelm: Der Solosänger. Eine mit theoretischen Belehrungen und instruktiven Winken versehene Sammlung von Kunstgesängen für Tenor-, Bariton- und Baßstimme. Zum Gebrauche für den Einzelgesang in Lehrerbildungsanstalten sowie zum Privat- und Selbstunterricht. (117 S.) Hannover und Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). Geh. M. 1.80, geb. M. 2.25.

Triebel, Robert: Die wichtigsten Biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte für die Schule erläutert. Hilfsmittel zur Behandlung der Biblischen Geschichte, insonderheit zu den Biblischen Historienbüchern von Preuß-Triebel und Woike-Triebel. 5. durchgesehene Aufl. (176 S.) Breslau 1906, Ferdinand Hirt. Geb. M. 2.—.

Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgegeben von Fr. Michael Schiele, Tübingen. 2. Reihe. 7. Heft. Saul, David, Salomo, von Prof. Lic. Dr. G. Beer, Straßburg. (80 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). M. —.50, kart. M. —.75.

Zange, Prof. Dr. Friedrich: Leitfaden für den Evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans. 1. Heft. 4. Schuljahr, Sexta. Lebensbilder aus der heiligen Schrift. 1. Heft. Das auserwählte Volk und seine Glaubenshelden. 2. Aufl. (40 S.) 2. Heft. 5. und 6. Schuljahr, Quinta und Quarta. 2. Heft. Der Heiland und die Seinen. a) Jesus nach den vier Evangelien. b) Petrus und Paulus nach der Apostelgeschichte. Mit Luthers Katechismus. 2. Aufl. (63 S.) Gütersloh 1906, C. Bertelsmann.

Pädagogische Zeitfragen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung. Herausgegeben von Franz Weigl, München. Band 2. Heft 11. Die Veranschaulichung im Schulbetrieb der Gegenwart. Von W. F. Türmer. (38 S.) M. —.60. Band 2. Heft 12. Die Bedeutung der Phantasie im Lichte der Jugendschutzbestrebungen. Ein Beitrag zur Frage der Sexualpädagogik. Von A. Wahrheit. (43 S.) München 1906, J. J. Lentner. M. —.60.

Ziemssen, Otto: Die Phantasie im Mittelpunkte der Weltbetrachtung. Gedanken über Natur und Leben, Kunst und Religion und ihre Beziehungen zur göttlichen und menschlichen Phantasie. (82 S.) Gotha 1906, C. F. Thienemann. M. 1.40.

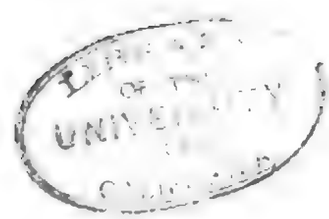
Lentz, Prof. Dr. Ernst: Pädagogisches Neuland. Ausgewählte Aufsätze und Vorträge. (172 S.) Berlin 1907, Otto Salle. M. 3.—.

Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. Band 3. Herausgegeben von Hans Vollmer in Verbindung mit W. Chapelle. Der deutsch-französische Krieg 1870/71, von Hans Vollmer. I. Teil. Der Krieg mit dem Kaisertum. Mit 4 Karten. 2. Aufl. (171 S.) Band 4. Von Karl Lorenz und Hans Vollmer. Der deutsch-französische Krieg 1870/71 von Hans Vollmer. II. Teil. Der Krieg mit der Republik. Mit 6 Karten. (280 S.) Berlin, Hermann Paetel. 2 Bände M. 1.50 u. M. 2.—.

Fenkner, Prof. Dr. Hugo: Lehrbuch der Geometrie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit einem Vorworte von Dr. W. Krumme. I. Teil. Ebene Geometrie. 5. verb. u. verm. Aufl. (216 S.) Berlin 1906, Otto Salle. M. 2.20.

Scheiblhuber, A. Cl.: Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. 1. Das Mittelalter. (226 S.) Nürnberg 1904, Friedr. Korn. Geb. M. 3.—.

Digitized by Google



Digitized by Google

Mittelschule einer amerikanischen Ortschaft.

Aus: Daheim, Buchausgabe o.Jm. Verlag von Velhagen & Klasing, Leipzig

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 8 Mai 1908

Kindheitsromane.

Von Dr. J. Loewenberg.

I.

Aus den dumpfen, gefängnisartigen Straßen der Großstadt, aus den engen, hirn- und herzumstrickenden Banden unsrer Überkultur heraus erschallt laut und immer lauter der alte Ruf: Zurück zur Natur!

Unser Großstadtleben, dieses raubtierähnliche, gierige Jagen und Rennen nach Futterbeute ist kein menschenwürdiges Leben mehr. Dieses Eingepferchtsein in den engen, öden Steinmauern läßt uns körperlich und seelisch verkümmern. Unsre eigenste innerste Natur kommt dabei ebensowenig aus uns heraus, wie wir hinaus in die uns umgebende Natur kommen. Unsre Sprache hat dafür zwei wundervolle Bezeichnungen: Ich komme nicht zu mir selber, heißt die eine, und die andre: Ich komme nicht ins Freie.

Die Menschen leben und sterben, haben tausend und abertausend Besuche gemacht, bei Verwandten und Freunden, bei Vorgesetzten und Gönnern, nur nicht bei sich selber, sind nicht ein einziges Mal zu sich gekommen, zur stillen Einkehr, zur ruhigen Innenschau.

Der Apfelbaum blüht, der Wind schaukelt sich im goldenen Weizenfeld, die Heide hat ihren Purpurmantel umgetan, der Wald steht im Rauhfrost wie ein schimmerndes Märchengebilde — wer geht ins Freie, um sich freizuatmen von Staub und Ruß des Alltags? —

Und doch, ein leises Sehnen zieht oft im Husch durch unsre Seele, wie ein verirrter Waldvogel durch unsre Straßen fliegt. Wir ahnen den Zwiespalt zwischen dem, was ist und dem, was sein sollte, und darum lauschen wir um so gläubiger dem Schrei nach Erlösung.

Wie man in den Zeiten vor der französischen Revolution über den Ursprung und die Entwicklung der Stände nachgrübelte, so sinnen wir jetzt darüber nach, ob die Grundlagen unsres Volkslebens die rechten sind, so prüfen wir, ob Inhalt und Formen unserer Erziehung nicht einer Umgestaltung bedürfen. Mehr als je steht daher das Kind im Mittelpunkte des öffentlichen Interesses.

Wir sind allmählich dahin gelangt, das Kind an sich zu betrachten, nach seinen eigenen Gesetzen und Rechten, nicht nur vom Standpunkt

Digitized by Google

des Erwachsenen aus. Ärzte und Laien haben Tagebücher über die körperliche und geistige Entwicklung der von ihnen beobachteten Kinder geführt. Eine amerikanische Mutter hat vor einiger Zeit für ein solch besonders sorgsam geführtes Buch den Ehrendoktor-Titel erhalten.

Eine ganz neue Bewegung, die in Hamburg ihre stärkste Förderung erhalten, hat sich in den Dienst des Kindes gestellt und will seine edelsten Triebe und Neigungen von früh auf pflegen: die Kunst im Leben des Kindes.

Und umgekehrt ist das Leben des Kindes mehr und mehr Gegenstand künstlerischer Darstellung geworden. Nicht so sehr der bildnerischen, in der das Kind immer von großer Bedeutung war, wie der dichterischen. Selbst die Bühne hat es sich erobert. Es braucht nur an Dreyer, Otto Ernst, Wedekind, Stavenhagen, Saudeck erinnert zu werden.

Mehr aber noch als das Drama, das naturgemäß in seinen Mittelpunkt nur Gestalten aus dem Kindesleben stellen kann, die schon an der Grenze der Mannbarkeit stehen, hat sich der moderne Roman des Kindeslebens bemächtigt. Er ist darin nicht ohne Vorgänger, Dickens in seinem „David Copperfield" und, um nur einige der bedeutendsten aus neuerer Zeit herauszugreifen, Keller im „grünen Heinrich", die Eschenbach im „Gemeindekind", haben uns in der Jugendgeschichte ihrer Helden ein ergreifendes Stück Kindheitsleben gegeben. Aber diese Jugendgeschichte bildet nur einen Teil des Romans, will uns nur die Wurzel zeigen, aus der der Baum sich entwickelt, ist nur die Vorhalle, die uns in das Hauptgebäude der Erzählung führen soll. Der moderne Kindheitsroman stellt aber nur das werdende Menschlein dar und schließt darum dort, wo das Kind aufhört, Kind zu sein, sei es, daß es den leiblichen Tod erleidet, sei es, daß es als gereifter Mensch, als Jüngling, als Mann weiterlebt.

Haus und Schule umschließen das Leben des Kindes. Während nun Hermann Hesse die Schule ganz in den Mittelpunkt seiner Geschichte „Unterm Rad" stellt und Emil Strauß ihr in seinem „Freund Hein" noch eine überwiegende Bedeutung gibt, kommt in Andres Krügers „Gottfried Kämpfer" und vor allem in Otto Ernsts „Asmus Semper" auch das Haus, in dem die Wurzeln des kindlichen Lebens liegen, zu seinem vollen Recht. —

„Nur nicht matt werden, sonst kommt man unters Rad," sagt der Herr Ephorus mit ernster Milde zu Hans Giebenrath, und ahnt nicht, daß der arme zarte Hans schon lange mit Leib und Seele unterm Rad liegt. Dies Rad, das erbarmungslos über tausende von Kindern hinweggeht, ist unser Schulsystem.

Digitized by Google

Hans ist ein guter, begabter, feiner Junge; nichts Außergewöhnliches an Anlage und Neigung in ihm. Sein Vater, der Zwischenhändler und Agent Josef Giebenrath, der gern die Beamten Hungerleider und Schreiberknechte nennt, hat doch keinen höhern Ehrgeiz als den einzigen Sohn studieren zu lassen, und dafür gibts in schwäbischen Landen für die Theologen nur einen einzigen Pfad „durchs Landexamen ins Seminar, von da ins Tübinger Stift und von dort entweder auf die Kanzel oder aufs Katheder."

Nachdem der Junge von früh bis spät studiert, memoriert, präpariert, repetiert hat, nachdem im ruhelosen Hetzen und Foltern ihm ein ganzes Jahr seines fröhlichen Knabenlebens geraubt ist, besteht er nach unsäglicher Examenangst die Prüfung im Landexamen als zweiter. Der Vater, die Lehrer, das ganze Städtchen triumphieren. Nun kann er die Sommerferien bis zur Aufnahme im Seminar genießen. Kann, ja könnte! wenn nicht die Lehrer wären! Er ist der zweitbeste, und er soll der erste werden und bleiben, darum gibt ihm der Stadtpfarrer noch großmütig jeden Tag ein bis zwei Stunden Unterricht, um ihn mit dem neutestamentlichen Griechisch vertraut zu machen, und der Rektor führt ihn noch tiefer in die Sprache Homers ein, natürlich nur ein bis zwei Stunden des Tages, und der Herr Professor der Mathematik gibt ihm noch Privatstunden, natürlich nicht mehr als 3–4 mal die Woche, der Junge muß doch seine Ferien genießen. Hans möchte so gern seiner Lieblingsneigung nachgehen und angeln, möchte in Wald und Feld umherlaufen, mit den Kameraden spielen, aber es geht nicht, es darf nicht gehen. „Die Pflicht des Lehrers und sein ihm vom Staat überantworteter Beruf ist es, in dem jungen Knaben die rohen Kräfte und Begierden der Natur zu bändigen und auszurotten und an ihre Stelle stille, mäßige und staatlich anerkannte Ideale zu pflanzen, seine Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der menschlichen Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne beendigt."

Und so gehen die Ferien dahin, und so zieht er ins Seminar ein und kommt nicht unterm Rade fort. Von dem blühenden, rauschenden Leben da draußen merkt er nichts, von dem sprossenden jungen Leben in ihm – was weiß er, was wissen seine Lehrer? Sie versagen ihm den Umgang mit dem einzigen Freunde, einem wilden, trotzigen, poesiebegabten Knaben, der sich durch rechtzeitige Flucht dem Verderben entzieht.

Nur einmal zeigt sich ein neuer forschender Blick im Gesicht der

Lehrer, als der kleine arme Hindinger, der sich beim Schlittschuhlaufen verirrt hat und ertrunken ist, tot vor ihnen liegt. „Einen toten Schüler blicken die Lehrer stets mit ganz andern Augen an als einen lebenden, sie werden dann einen Augenblick vom Wert und von der Unwiederbringlichkeit jedes Lebens und jeder Jugend überzeugt, an denen sie sich sonst so häufig sorglos versündigen."

Aber Hans lebt noch! Und er müht sich und quält sich und kommt doch nicht recht vorwärts. Die bösen, bösen Kopfschmerzen! Sein Gedächtnis will nichts mehr aufnehmen, wird täglich leerer und unsicherer. Das merken die Lehrer, natürlich, aber nichts von allem, was in ihm vorgeht. „Keiner sieht hinter dem hülflosen Lächeln des schmalen Knabengesichtes eine untergehende Seele leiden und im Ertrinken angstvoll und verzweifelnd um sich blicken."

Und so bricht der Junge eines Tages während des Unterrichts zusammen und wird schwer krank dem Vater heimgeschickt. In der frischen freien Landluft erholt er sich ein wenig; aber er ist doch nur ein Bäumchen, dessen Wipfel gebrochen ist, und das nur noch schwache Seitensprößlinge treibt. Ihm fehlt Inhalt und Ziel des Lebens. Noch einmal kostet er die Freude einer fröhlichen Obstlese, und wie der junge Apfelwein gärt und mostet, umklammert ihn die erste Liebe in schwüler, sinnlicher Glut, um ihn um so wirrer und trostloser allein zu lassen. Weil ein Schulfreund Mechaniker geworden, will er jetzt, um doch etwas zu tun, es auch werden. An einem hellen, heitern Herbstsonntag macht er mit einigen Arbeitskameraden einen Ausflug, singt und trinkt und scherzt mit ihnen, singt und trinkt und kommt nicht wieder zurück. In später Nachtstunde hatte er sich losgerissen und sich allein auf den Weg gemacht, im Flusse treibend fand man ihn wieder. War er verunglückt — oder hatte ihn „Müdigkeit oder Angst mit stillem Zwang in die Schatten des Todes getrieben?"

Beim Begräbnis sagte der alte Schuhmacher leise, indem er auf ein paar Gehröcke deutete: „Dort laufen ein paar Herren, die haben auch mitgeholfen, ihn so weit zu bringen! Ich meine bloß die Schulmeister." —

In diese furchtbare Anklage klingt die Erzählung aus; diese furchtbare Anklage durchzieht sie vom Beginn bis zum Schluß. Oft tönt sie uns aus den ruhig erzählten Tatsachen als stiller Unterton heraus, oft wird sie mit grimmigem Humor, dem man verhaltene Qualen anmerkt, direkt hervorgestoßen, und zuweilen stellt sich der Dichter ganz außerhalb des epischen Rahmens und offenbart als eine Art Chorus, was ihm die

Seele bedrückt. Da bekommen dann die norddeutschen Dichter, besonders die Berliner, ihren Wischer weg, da ist zwischen Genie und Lehrerzunft von Alters her eine tiefe Kluft, da hat ein Schulmeister zehn notorische Esel lieber, als ein Genie in seiner Klasse, und da ist Staat und Schule atemlos bemüht, die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister totzuschlagen. Diese Art, sich auszusprechen, hat zwar den Reiz der persönlichen Note, schadet aber dem künstlerischen Wert der Erzählung, die sonst so episch ruhig dahinfließt, die von sicherer Gestaltungskraft und von feinem Sprachgefühl zeugt.

Gibt „Unterm Rade" den allgemeinen Fall, ist Hans Giebenrath der typische Durchschnittsjunge, der nicht an dem Was, sondern an dem Wie und dem Zuviel zu Grunde geht, so stellt Emil Strauß in seinem „Freund Hein" den besonderen Fall dar. Sein Heiner ist eine Ausnahmenatur, ein künstlerisch hochbegabter Knabe, mit weicher, feinfühlender Seele, ein junges, musikalisches Genie.

Von zartester Jugend an offenbart er sein feines, musikalisches Gehör. Das Zwitschern und Singen der Vögel, das Plätschern der Springbrunnen, die wogenden Glockenklänge, das Säuseln und Heulen der Winde und was da sonst noch tönen mochte, umfloß und tränkte ihn mit einem süßen Wohlsein.

Heimlich kriecht er unter das Bett, wo in einem Kasten verschlossen des Vaters Geige steht, legt die heiße Wange an das kühle, schwarze Holz und horcht erwartungsvoll, ob es drinnen nicht tönen will.

Alles wird ihm zur Musik, die Märchen ziehen als Melodien durch seine Seele, „aufschrie die Angst vor den Ungeheuern des rauschenden, finstern Märchenwaldes, mit betörendem Liede flog das Vöglein vom Baum zum Baum und verlockte immer tiefer hinein in den Graus, zu Mord und schreckensvoller Erzählung."

Sein höchstes Begehren ist, Klavierspielen zu lernen, aber er muß auf Geheiß des Vaters warten, in verzehrender Sehnsucht warten, bis seine Hände groß genug sind. Und als der Augenblick gekommen, da verkündet er's glückstrahlend seiner Freundin Helene. „Wie lange mußt du denn da üben jeden Tag?" fragt sie bestürzt. Und er erwidert jubelnd: „So lang ich darf!"

Aber er lernt nicht nur Klavier, er lernt auf des Vaters Wunsch auch Geige, und jede Übungsstunde ist ihm ein Quell unsäglichen Glückes, die Töne sagen seiner mächtigen Phantasie noch ganz anderes, als was sie klingen.

Und so spielt er mit leidenschaftlicher Seele, so lernt er mit treuem Pflichtgefühl — und muß zu Grunde gehen.

Digitized by Google

Warum? Nicht, daß seine Eltern, nicht, daß seine Lehrer ihm nicht wohlwollten. Die Mutter ist eine jener seltenen Frauen, die ganz ehrlich das am liebsten sehen, was ihre Kinder sich selbst wählen und suchen, „die, wenn nicht aus reifer Erkenntnis, dann in der unbefangenen Demut ihres überall wunderschauenden Herzens so ein neues, aufschließendes Leben nach seinem eigenen, noch unverständlichen Sinne sich dehnen und formen lassen."

Und der Vater, – es ist das ein feiner Zug des Dichters – selbst ein hochbegabter Musiker, ist der liebevollste, treuste Freund und Wächter seines Sohnes und sieht mit stiller Hoffnung sein Talent sich entfalten. Aber weil die Musik ihm selber nur eine Passion war, die ihn als Student einmal fast dazu gebracht hatte, seine Studienpflichten zu vernachlässigen, und weil erst nach schwerem Kampfe der Jurist über den Musiker siegte, soll der Sohn sich auch schon früh Entsagung auflegen und seinen Willen stärken. Darum soll Heiner nicht, wie er möchte, von der Sekunda aus, sondern erst nach dem Reifeexamen das Konservatorium besuchen.

Der gute, besorgte Vater! Als er seinem Heiner die Irren und Wirren seiner Jugendgeschichte erzählt, da faßt der Junge verschämt seine Hand und haucht darauf: „Du hast mich sehr lieb, Vater!" Der gute kurzsichtige Vater! Weil ihn, der doch nur ein feiner Dilettant war, die Musik fast an den Rand des Verderbens gebracht hatte, beurteilt er seinen Sohn, dem die Musik Lebensbedürfnis ist, nach sich, will ihn nach seinen Erfahrungen, nach seiner Weise modeln und formen, anstatt mit der Goethischen Mutter demütig zu denken:

„Denn wir können die Kinder nach unserm Sinne nicht formen,
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie lieben und halten,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren."

Ja, gewähren lassen und erziehen, das ist die Kunst!

Noch etwas andres will der Vater durch seine Strenge erzielen. Er hat seine Freude an den alten Klassikern gehabt, sei es, daß seine Lehrer sie ihm erschlossen hatten, sei es, daß er von selber tiefer in sie eingedrungen war. Und darum soll auch sein Heiner eine Kultur in sich aufnehmen, „die rein und unverquält aus ihrer Wurzel entwachsen, die selber ein Stück Natur ist."

Wer wäre besser dazu geeignet als der phantasievolle Junge mit der leidenschaftlich glühenden Seele? Die alten Heroengestalten leben vor ihm auf, aber er kann nicht begreifen, daß Homer vor allem dazu gedichtet habe, um dem germanischen Jüngling mit jedem Worte die

Digitized by Google

Anwendung einer grammatischen Regel und die Eigentümlichkeiten des jonischen Dialektes zu zeigen.

Und dann die Mathematik!

Von Anfang an war sie ihm zuwider. „Diese spitzen Dreiecke erregten ihm ein körperliches Unbehagen, als hätte er mit den Splittern einer Fensterscheibe zu spielen; der Satz, daß sich zwei parallele Linien in der Unendlichkeit schnitten, war ihm einfach ein Gewissenszwang."

Bis zur Sekunda erreichte er mit Mühe und Not und redlichem Fleiß das Pensum. An der Grenze der Obersekunda und Prima scheitert er, trotzdem sein Ordinarius erklärt, er sei geistig reifer, als viele, die er versetzen müsse. Umsonst bittet er seinen Vater, ihn freizugeben, er muß weiterlernen. Aus seinem Schmerz, seiner Sehnsucht, seinen Träumen erwächst in diesen Ferien sein erstes größeres Werk, ein Trio für Klavier, Violine und Violincello, dem er mit stolzem Selbstbewußtsein das „Opus 1" hinzufügt.

Ein neues Schuljahr, ein neues Jahr der Qual, trotzdem ihm in einem neuen Mitschüler, einer Art jungen Übermenschen, der gleich stark an Geist, Willen und Rücksichtslosigkeit ist, ein Freund und Helfer erwächst. Aber Heiners Seele ist zu zart und rein für des Freundes Hülfe, er kann nicht wie andre mogeln, und nachdem er glücklich in die Unterprima geschlüpft, steht er am Ende des Jahres wieder vor derselben Not.

Er ermannt sich zu einem ungeheuerlichen Schritt, er sucht seinen Mathematiklehrer auf, legt ihm seine Lage dar, weil er glaubt, „es sei einem Lehrer, der mit einer Zahl über das Wohl und Wehe eines Schülers entscheidet, auch wertvoll, über so einen Schüler und seine Sorgen mehr zu erfahren, als gerade auf der Schulbank laut werden darf." Der törichte Junge, auf solche Gedanken zu kommen! Mit Hohn und Entrüstung wird er zurückgewiesen, und die mitschülerhafte Vertrautheit der Frau Professor ist nur ein armer Trost.

Wieder bleibt er sitzen, wieder der Mathematik wegen. Noch einmal rüttelt er an das Herz des Vaters: Gib mich frei! Aber der Vater verkennt seinen Sohn, mißtraut ihm, hält ihn für willensschwach und in bester Absicht, aus lautester Liebe bleibt er hart. Wieder sieht Heiner mit Grausen das lange Jahr vor sich und dann noch vielleicht zwei auf der Oberprima, drei lange, qualvolle verlorene Jahre, voll von Schinderei und leer an allem, wonach sein Herz sich sehnt. Da weiß der arme Junge keinen Ausweg. Er flüchtet in den Wald, trinkt noch einmal in vollen Zügen die Schönheit der Natur und des Lebens, spielt

Digitized by Google

sich auf seiner Okarina eins seiner liebsten Lieder, zieht den Revolver, und „Freund Hein" macht aller Not eine Ende.

Es ist ein erschütterndes Werk, dessen Inhalt hier nur angedeutet ist, ein Werk voll psychologischer Tiefe, voll Musik der Sprache, voll reiner Poesie, denn es offenbart uns das Werden und Wachsen einer jungen Künstlerseele mit ergreifender Gewalt. Stellen wie die, wo klein Heiner zum ersten Mal mit Helene zusammentrifft, wo der Vater ihm seine Jugendgeschichte erzählt, wo die junge Frau des Mathematikprofessors sich mit ihm vertrauensvoll ausplaudert, prägen sich unvergeßlich in unsere Seele. Eine leise Wehmut durchzittert uns von Anfang an, ein Gefühl, wie es uns durchschauert, wenn wir an einem späten Herbsttage eine Rosenknospe sehen: sie muß welken, ehe sie erblühen kann.

Es liegt etwas wie ein Naturzwang, wie eine unerbittliche Tragik in dem Schicksal, das den jungen Heiner niederschmettert. Der Vater, die Lehrer meinen es im letzten Grunde gut und ehrlich mit ihm, sie können nicht anders. Und wiederum, daß sie nicht anders können, daß diese ungesunden Verhältnisse sich wie etwas Selbstverständliches geben, daß dieses elende Schul- und Erziehungssystem wie ein Naturzwang wirkt, das gerade erschüttert uns.

Heiner sagt zwar einmal wie zur Entschuldigung seiner Lehrer, er hätte das Gymnasium nicht besuchen sollen; „wer in der Eisenbahn sitzt, muß mitfahren, und wenn er in einen falschen Zug geraten ist." Aber wenn er nun reisen möchte und alle Züge falsch fahren? Das System! es zermalmt nicht nur den jungen Heiner! Wie ein Maler wohl, wie Liebermann in seinen „Netzflickerinnen" immer eine ähnliche Gestalt in Bewegung und Form wiederholt, nur entfernter, und im Hintergrunde, damit die Linien der Hauptgestalt um so stärker hervortreten, und nicht das Zufällige, sondern das Notwendige sich in ihr zeige, so wiederholt sich Heiners Not in gewissem Abstand bei Helene und Karl Notwang. Wir empfinden es zwar als einen künstlerischen Mißgriff, daß dieser junge Übermensch nicht nur alles kann und alles weiß, sondern auch mit der Erfahrung eines Gereiften alles durchschaut und übersieht, aber wir fragen doch betroffen: hat er nicht recht mit den schweren Anklagen, dem bitteren Hasse gegen Schule und Lehrer?

Hat er nicht recht? Haben sie nicht alle recht, Karl Notwang und Heiner, Hans Giebenrath und sein Freund Heilner?

Ich möchte einen Augenblick das Literarische zurückschieben und als Schulman auf das Pädagogische, das ja aus diesen beiden Büchern hervorwächst und aus dem sie hervorgewachsen sind, eingehen.

Digitized by Google

Ja, sie haben recht. Unsere Schulen sind zumeist Lern- und Drillanstalten. Wenn das Kind zur Schule kommt, hat es wie ein Künstler die Welt seiner Umgebung mit allen seinen Sinnen erfaßt, hat sich seine Kenntnis von ihr ersehen, erhört, ertastet, erschmeckt, errochen. Anstatt nun daran anzuknüpfen, darauf weiter zu bauen und zu entwickeln, wird ihm in der Schule neben seiner Welt eine neue errichtet, deren erster Grundstein drei Striche mit einem Punkt darüber ist, eine Wortwelt, eine papierne Welt. Einen krasseren Übergang, nein, einen wilderen Sprung wie der vom Leben *vor* der Schule zum Leben *in* der Schule gibt es nicht zum zweiten Male. Mancher kommt dabei zu Falle, und um seine geraden gesunden Glieder ist es auf immer getan. Die Phantasie wird getötet, die Kraft gelähmt, die Persönlichkeit erstickt, aber das Gedächtnis triumphiert. Wer nichts hat als Gedächtnis, keinen Geist und kein Herz, kann ein Musterschüler werden. Das Pensum muß erreicht werden, das ist der Leitstern, dem jede Klasse zustrebt. Aufgeben, abhören, aufgeben, abhören. Worte! Worte!

Das ist das eine, und das andre: Es besteht kein persönliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Ausnahmen gibt es manche, viele, Gott sei Dank! Aber als Regel stehen sich doch die beiden wie Gensdarm und Räuber gegenüber. Und wer ein zu feines Gewissen hat, wie Heiner, um die üblichen Kriegslisten anzuwenden, geht leicht zu Grunde. „Heute ist ein schrecklicher Tag," hört' ich einmal einen kleinen Quartaner sagen, der in dem Fach des gefürchteten Lehrers besonders Tüchtiges leistete, „ein schrecklicher Tag, wir haben bei dem und dem zwei Stunden."

Ist das nicht furchtbar? Und sie haben Tage, Wochen und Jahre bei dem und dem Stunden, ist das nicht entsetzlich? Wer ersetzt ihnen das frohe Lachen, in dem sich die junge Seele so gern badet? Wer bringt ihnen die verlorene Kindheit wieder? Warum ballt sich noch die Faust manches Mannes, wenn er seiner Schulzeit gedenkt, warum unterdrückt er nur schwer den Fluch auf den Lippen?

Was weiß ein Lehrer von der Seele seiner Schüler, von ihren stillen Neigungen, von ihrem häuslichen Leben, von ihren Kämpfen und Sorgen. „Meine vier Sekunda- und Primajahre", schrieb kürzlich Börries von Münchhausen, „gehören zu den fröhlichsten meines fröhlichen Lebens, aber ist es nicht merkwürdig, daß unsere Lehrer, die täglich 5 Stunden mit uns in einem Zimmer saßen, keine Ahnung von den größten Liebhabereien, den innigst umklammerten Interessen ihrer Schüler hatten?" — Nicht merkwürdig, aber traurig. Aus diesen Merkwürdigkeiten erwachsen die Schülertragödien.

Digitized by Google

Wer kennt seine Jungens außerhalb der Schulbank? Wer stellt einmal eine Frage, die außerhalb des Pensums liegt? Wer läßt die Schüler väterlich, freundschaftlich an sich herankommen, nähert sich ihnen im Gespräch in der Pause, beim Spiel, beim Spaziergang, bei einem Ausflug? Da wird ein Junge krank, siecht monatelang dahin, welcher Lehrer sucht ihn auf? Und seine Frische vergeht, seine junge Seele wird krank, wer merkt es? Es ist gerade, als ob die Lehrer selber niemals jung, niemals Schüler gewesen wären.

Die Seele sollten sie kennen, und was kennen sie? — Die Prädikate, den Bankplatz. Wäre es sonst nötig, daß es nach langen 9 oder 12 Jahren einer geisttötenden Büffelei, eines Examens bedürfte, durch welches die Schüler darlegen sollen, daß sie nun reif sind. Wofür reif? Fürs Auswendiglernen. Und der Charakter, die ganze Persönlichkeit, das Können? Zählt nicht mit. Leisten sie Geniales in der Musik, und sind sie schwach in Mathematik, dann sind sie unreif; — denn Mathematik gehört nun einmal zum Pensum. Armer Hans, armer Heiner!

Alle diese Anklagen klingen stärker oder schwächer aus den beiden Romanen heraus. Daß aber keiner sage: Aha, also eine Tendenzdichtung! Nein, keine Tendenzdichtung, oder, wenn man will, doch eine. Keine, wie etwa eine Flottendichtung von einem biedern Kurmärker geschrieben, der nie ein Schiff oder das Meer gesehen, lediglich deshalb geschrieben, weil unsere Zukunft auf dem Wasser liegen soll. Und wiederum eine Tendenzdichtung wie Thomas Hoods „The Song of the Shirt“ eine ist, wie „Don Carlos“ eine ist, wo's jede Zeile durchzittert: diese Tendenz ist erlebt! „Wer aber mehr und Schwereres vom Andern erleidet, der Lehrer vom Knaben oder umgekehrt,“ heißts im „Unterm Rad“, „wer von beiden mehr Tyrann, mehr Quälgeist ist, und wer von beiden es ist, der dem Andern Teile seiner Seele und seines Lebens verdirbt und schändet, das kann man nicht untersuchen, ohne bitter zu werden und mit Zorn und Scham an die eigene Jugend zu denken.“

Es ist ein Segen, daß es bis jetzt nur Knabenromane dieser Art gibt, geben konnte. Ein Segen, der bald durch unsere Frauenrechtlerinnen zerstört sein wird. Anstatt Neues, Gutes zu erstreben, auf neuen, besseren Wegen die wissenschaftliche Bildung der Mädchen zu erreichen zu suchen, fordern sie Abgelebtes, wollen ganz genau in den alten ausgetretenen Gleisen der Knabenschulen nun auch die Mädchen weiterfahren lassen. Warum? Weil sie gleiches Recht für die Mädchen wie für die Knaben begehren, d. h. in diesem Falle gleiches Unrecht. —

Digitized by Google

Die Volksschule der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika.

Von H. Vordemfelde, Cöln a. Rh.

Unter dem Titel „Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten" ist bei Teubner in Leipzig ein Buch von Dr. Kuypers, dem Direktor des Cölner Fortbildungsschulwesens, erschienen, das allgemeiner Beachtung wert ist und das dem Studium der Lehrerwelt und aller empfohlen werden soll, denen die Volksschule am Herzen liegt. Das Buch Dr. Kuypers' kommt zu einer Zeit, in der eine Reform der gesamten Volksschul-Organisation gewissermaßen in der Luft liegt. Wenn wir daher durch das Kuypersche Buch einen Blick in das Schulgetriebe eines anderen Landes hineintun und für uns etwas daraus lernen können, dann wollen wir hoffen, daß ein solcher Blick in das amerikanische Schulwesen auch für unsere Arbeit an der Jugend des preußischen und deutschen Volkes Früchte tragen wird.

In der Einleitung beantwortet Kuypers zunächst die allgemeine Frage: Sind die amerikanischen Schulen den deutschen vor? mit dem Satze: „Hinsichtlich der Organisation: im Ausbau nein, in den Grundsätzen ja; und im Hinblick auf den Unterrichtserfolg: im Wissen nein, im Können ja." Doch soll dieses Urteil durchaus nicht als das allein richtige angenommen werden. Kuypers will sich darauf beschränken, die allgemeine Grundlage zu veranschaulichen, die den Erfolg oder besser gesagt die Art des Einflusses der Schule wesentlich bestimmen kann.

Das amerikanische Schulwesen weist sehr viele Anklänge an das deutsche Schulwesen auf. Allenthalben begegnet man Spuren deutscher Pädagogik. Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Wundt sind heute jenseits des Ozeans Wegweiser: Über dem Arbeitstisch des Unterrichtsministers der Vereinigten Staaten hängt das Bild des großen Erziehers von Stanz. Fröbels freundliches Antlitz lächelt auf weiße und farbige Knaben und Mädchen in Amerika an hundertmal so vielen Stellen hernieder als in seinem Vaterlande. Das Wort „Kindergarten" ist unverändert in die Landessprache übergegangen, und jung und alt drüben bekannte Lehrbücher von Herbart und Wundt fand Kuypers häufig in den Seminaren. Deutschland gilt den Amerikanern noch heute als das klassische Land nicht bloß für Literatur und Musik, sondern auch der Erziehungskunst. Was bürgt aber dafür, daß nicht der Schüler über den Meister kommt, wenn nicht der Lehrer auch vom Schüler, Deutschland nicht von Amerika lernt.

Um das Volksschulwesen in den Vereinigten Staaten verstehen zu

Digitized by Google

können, muß man sich zunächst ein Bild von dem amerikanischen Schulwesen überhaupt machen. Kuppers gibt zu dem Zwecke folgendes Schema:

Vom 4.–6. Jahre: Kindergarten, vom 6.–10. Jahre: Primary School, vom 10.–14. Jahre: Grammer School, vom 14. bis 18. Jahre: High School, vom 18.–20. Jahre: Normal School, vom 18.–22. Jahre: College, vom 22.–26. Jahre: University.

Primary School und Grammer School bilden die Volksschule, die für alle andern die Grundlage ist. Die High School (Höhere Schule) fußt auf der Volksschule und schließt, wenn wir vergleichsweise unsere höheren Schulen heranziehen wollen, mit unserer Obersekunda ab. Die Normal School entspricht unserem Lehrerseminar und läuft parallel dem College, das für uns Deutsche besonders schwer zu verstehen ist. Es vermittelt eine allgemeine philosophische und literarische Universitäts-Bildung, etwa bis zum 4. Semester unserer Universitäten, beginnend mit unserer Prima-Bildung. Der College-Besuch ist aber nicht als Universitäts-Besuch in unserem Sinne, also als Fachstudium aufzufassen. Das College ist nur die allgemeine Bildungsstufe für die führenden Kreise, ganz gleich, ob nachher Kaufleute, Praktiker, Beamte oder Vertreter der sogenannten gelehrten Berufe daraus hervorgehen. Die Universität ist wie bei uns Fachschule und vermittelt eine weitergehende Bildung als Normal School und College, doch ist der Begriff nicht überall von gleichem Gehalte. Es gibt in Amerika Universitäten, die in ihren Bildungszielen unseren höheren Schulen nicht überlegen sind.

Die Kindergärten sind in den Vereinigten Staaten volkstümliche Anstalten und musterhaft entwickelt. Wie fast alle Volksschulen Kindergärten besitzen, so haben auch die Seminare und pädagogischen Fachschulen Unterichtsabteilungen für Kindergärtnerinnen. Neben öffentlichen gibt es auch private Kindergärten. Die Unterrichtsweise in den Kindergärten bietet ein Bild der amerikanischen Schulmethode überhaupt. Zwei Züge treten besonders hervor: Rücksicht auf das Triebleben des Schülers und damit verbunden Zwanglosigkeit und auch Oberflächlichkeit und Handarbeit, dem jeweiligen Entwicklungsalter angepaßt, und daraus folgend innere Teilnahme und Produktivität. Malen, Ausschneiden, Kleben, Falten, Flechten, Weben, Bauen machen den Kindergarten zu einer großen Kinderstube. Und aus dieser heiteren Kulturstätte, die das deutsche Gemüt ersonnen, aber die deutsche Schule fast wieder vergessen hat, nimmt Jung-Amerika ein wohltuendes Stück Poesie mit in die nüchterne Wirklichkeit des dortigen Lebens hinein (Abb. 1). Dieses Gefühl absichtslosen Sichbeschäftigens, das den kleinen Amerikaner durch-

Digitized by Google

In ihrer gegenwärtigen Gestalt bildet die Volksschule den Unterbau für alle andern Schularten. Wer in die höheren Schulen eintreten will, muß die Volksschule erst durchgemacht haben. Daraus entspringt eine allgemeine Teilnahme der Bevölkerung in Amerika an der Volksschule. Die amerikanischen Zeitungen öffnen in weit höherem Maße als unsere deutschen ihre Spalten den Vertretern der Pädagogik. Es erscheint fast keine Nummer ohne einen Schulartikel. Sehr oft kommen die Väter und Mütter in die Schule, nicht um wie bei uns eine kurze Konferenz im Sprechzimmer mit dem Lehrer ihres Kindes zu halten, sondern um dem Unterricht beizuwohnen. (Die Amerikaner würden es sich nicht gefallen lassen, wenn in den Schulen große Schilder mit der Aufschrift prangten: Die Lehrer dürfen während des Unterrichts nicht gestört werden. Wenn auch solche Verbote im gewissen Sinne ihre Berechtigung haben, die Teilnahme der Eltern an der Schule wird sicher nicht dadurch befördert. Und daß es nicht so schlimm ist, wenn der Lehrer einmal während des Unterrichts an die Tür gerufen wird, haben wir in früheren Zeiten gesehen. D. B.) Die Teilnahme auch der höheren Kreise an der Volksschule in Amerika geht sehr weit. Im Jahre 1903 hielt der höchste Beamte der amerikanischen Unterrichtsverwaltung an einem Elternabende einen Vortrag in höchst eigener Person. An einer Volksschule in New-York hat sich unter den Schülern sogar ein Empfangsausschuß gebildet, um die Eltern zu begrüßen, wenn sie die Schule besuchen.

Die Volksschule in Amerika wird von allen Berufsständen besucht. Der Präsident Roosevelt schickt seine Kinder in die Volksschule, und 1905 fand eine englische Kommission, die Amerika besuchte, in einer einzigen Schule in Washington einen Sohn des Präsidenten Roosevelt, zwei Enkel des früheren Präsidenten Garfield und 6 Kinder von Kongreßmitgliedern. Wenn es auch in Amerika aristokratische Absonderungen gibt, im großen und ganzen fallen aber die gesellschaftlichen Unterschiede in der amerikanischen Schule ganz fort.

Privatschulen gibt es in Amerika verhältnismäßig wenig. In letzter Zeit weisen nur die katholischen Pfarrschulen eine Steigerung auf, sicher infolge der großen Rührigkeit der katholischen Geistlichkeit und Ordensbrüder. Für 1902 ist berechnet worden, daß von den 16 Millionen Volksschülern etwa 93% in öffentlichen und nur 7% in privaten Volksschulen unterrichtet werden, im Gegensatz zu den Hochschulen, von denen etwa nur $\frac{1}{3}$ öffentlich sind. Sämtliche öffentlichen Schulen erheben kein Schulgeld, vom Kindergarten bis zur Universität hinauf, und an sehr vielen Volksschulen werden auch die Lernmittel kostenfrei geliefert. So

besoldet z. B. die Stadt St. Louis 4 Buchbinder, die von Schule zu Schule gehen und die schadhaften Einbände der Bücher ausbessern. Es scheint also, daß man auch dort die Erfahrung machen muß, daß die Schüler bei gänzlicher Lieferung der Bücher die Sachen nicht so in acht nehmen, als wenn es ihre eigenen wären. In vielen Schulen ist man deshalb auch zu unserer Einrichtung gekommen und liefert die Lernmittel nur an Bedürftige kostenfrei.

Die entwickelte amerikanische Volksschule, wie sie sich in den Städten findet, ist in der Regel 8stufig, entsprechend der Schulpflicht, die wie bei uns gewöhnlich vom 6.—14. Jahre dauert. Diese Stufen fallen aber nicht grundsätzlich mit den Jahrgängen zusammen, sondern sie sind Befähigungsstufen, das heißt, es bleiben die Schüler länger in einer unteren Stufe oder sie steigen schneller in eine höhere Stufe, je nachdem es ihre Fähigkeiten erfordern. Jede dieser 8 Stufen zerfällt wieder in 2 Abteilungen, die in derselben Klasse und von demselben Lehrer unterrichtet werden, jede nach ihrem eigenen Lehrplane. Besonders zu beachten ist, daß die Schüler auch innerhalb des Schulhalbjahres in eine andere Stufe versetzt werden oder sogar Stufen überspringen können. (Wir haben es hier also mit Erscheinungen zu tun, die an unsere wenig gegliederte einklassige Schule erinnern und die Vorteile z. B. der einklassigen Schule ausnutzen. Denn es besteht kein Zweifel, daß gerade in der wenig gegliederten Volksschule die Schüler durch stilles Zuhören oder durch stille Beschäftigung viel gewinnen und unseren städtischen Schülern an Selbständigkeit und Arbeitsfreude überlegen sind. D. B.)

Es ist eine eigentümliche Erscheinung und hängt mit der wirtschaftlichen Entwickelung und der Zusammensetzung der Bevölkerung zusammen, daß die Klassen der amerikanischen Volksschule durchaus nicht mit den entsprechenden Jahrgängen übereinstimmen.

Im Juni 1903 zählten die Klassen des ersten Schuljahres in St. Louis

15—19 jährige	5	Schüler
12 „	78	„
8 „	3319	„
7 „	8107	„

Das achte Schuljahr hatte

17—20 jährige	51	Schüler
16 „	255	„
13 „	347	„
12 „	82	„
11 „	6	„

Dieser große Altersunterschied der Schüler in den einzelnen Klassen ist entschieden ein Mangel in der Organisation der amerikanischen Schulen, und man strebt deshalb auch dahin, Sonderklassen einzurichten für solche, die nicht bloß nach dem Bildungsgrade zusammengehören, sondern auch ihrem Alter und ihrem Bildungsgange nach. Eingewanderte werden wohl zunächst in Sprachklassen gesammelt, bevor sie ihren Hauptklassen zugewiesen werden. So hat New-York bereits ein wohlgegliedertes System von mehreren hundert „special classes". Auch einzelne Hilfsschulen und eine Art Mannheimer System gibt es in Amerika. Eine eigentümliche Erscheinung in Bezug auf die großen Altersunterschiede in den amerikanischen Klassen will ich noch erwähnen: Weil in Amerika die Lehrer stets bloß für ein Jahr angestellt und von der Prüfung ihrer Klasse die weitere Anstellung abhängt, so kommen viele ganz natürlich dazu, die fähigeren Schüler ihrer Klasse zurückzuhalten, um bei Revisionen damit zu glänzen. Deshalb haben die Schulinspektoren die heilsame Anweisung bekommen, mehr auf eine wahrhafte bildende Methode als auf eine angelernte Leistung ihr Augenmerk zu richten.

Schulbesuch. In Amerika kennt man eigentlich länger als bei uns einen Schulzwang. So gab die gesetzgebende Körperschaft des Staates Massachusetts schon in den Jahren 1642–1647 dem Staate das Recht, den Schulbesuch zu erzwingen. Aber es war ein weiter Weg von dieser papierenen Bestimmung bis zu ihrer Verwirklichung. 200 Jahre später erließ derselbe Saat ein Gesetz, wonach die Kinder von 8–14 Jahren zu einem Schulbesuch von jährlich mindestens 12 Wochen verpflichtet sind. 1899 bestand allgemeiner Schulzwang erst in 38 Staaten, einem Territorium und dem Distrikt Columbia; 16 Staaten und 1 Territorium hatten keinen Schulzwang, besaßen aber organisierte Freischulen. Durchweg herrschte in den nördlichen Staaten Schulzwang, in den südlichen nicht. Im Jahre 1904 kamen von den 15 Millionen Schülern in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten auf das erste Schuljahr 5, auf das zweite 3, auf das fünfte $1^1/_4$ Millionen Schüler. In den drei oberen Jahrgängen sind nur $1^1/_2$ Millionen, also $10\,\%$ aller Volksschüler, und in den beiden oberen zusammen gar nur $5\,\%$. Dabei sind nicht wie bei uns die höheren Schulen die Ursache dieser geringen Schülerzahl in den oberen Jahrgängen, und auch die Privatschulen haben nur einen geringen Teil der amerikanischen Schüler.

Die Schulpflicht erstreckt sich nun nicht wie bei uns auf das ganze Jahr, sondern in einigen Staaten sinkt der „School-Term", das ist die Zeit, in der die Schule im Jahre besucht werden muß, auf ein paar

Digitized by Google

Monate herab, in Kentucky sogar auf 8 Wochen. Der Norden hat wieder eine längere jährliche Schulzeit als der Süden. Man strebt aber auch hier nach Einheitlichkeit. Als anzustrebendes Ziel gilt dem Bundeskommissar ein Schuljahr von 40 Wochen mit je 5 Schultagen.

Schüler. Wie ich schon erwähnte, ist in Amerika die Volksschule die Bildungsanstalt für alle Schichten der Bevölkerung. Mit der demokratischen Verfassung des Landes hängt es zusammen, daß man dahin strebt, den gesellschaftlichen Unterschied so wenig als möglich fühlbar zu machen. Da auch der amerikanische Arbeiter wohl mehr als sein deutscher Vetter darauf sieht, daß seine Kinder gut gekleidet und wohl genährt sind, sieht man den gesellschaftlichen Unterschied den Kindern weniger an.

Ebensowenig wie es in der amerikanischen Volksschule keine gesellschaftlichen Unterschiede gibt, so bleibt auch die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Nationen ganz unberücksichtigt. Die amerikanische Schule stellt sich nichts als die Aufgabe, brauchbare Amerikaner zu erziehen, ganz gleich, wo die Wiege der Schüler gestanden hat. Das geschieht zunächst durch den gemeinsamen Unterricht in der englischen Sprache. Und weil der Staat den Religionsgemeinschaften keinerlei Berücksichtigung zuteil werden läßt, der Religionsunterricht fehlt gänzlich in der Volksschule, so braucht er auch nicht gegen nationale Umtriebe anzukämpfen, durch die man angeblich der religiösen Erziehung der Jugend dienen will. Es würde zu weit führen, wollte ich hier ausführlich über das diesen Gegenstand behandelnde Kapitel des Kuyperschen Buches berichten. Ich kann nur sagen: „Nimm und lies selbst."

Auch eine Trennung der Geschlechter findet in den amerikanischen Volksschulen nicht statt, und zwar grundsätzlich nicht. Wo bei uns gemeinschaftliche Erziehung von Knaben und Mädchen stattfindet, da geschieht das nur, weil die Verhältnisse es mit sich bringen, wenigstens in den westlichen, vorwiegend katholischen Gegenden Preußens. In Amerika sitzen die Knaben und Mädchen nicht nur in einer Klasse, sondern auch bunt durcheinander (Einschaltbild). Irgendwelche Klagen über Unzulänglichkeiten, die sich daraus ergeben hätten, hat Kuypers nicht gehört. Im Gegenteil sähe man auch in der höheren Schule und in den Hochschulen einen Vorzug in der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter, auch deshalb, weil hierdurch den Schülern und Schülerinnen der höheren Schulen Gelegenheit geboten sei, passende Heiraten anzubahnen. Doch berichtet Dr. Kuypers, daß man das Bedenken, durch die Koedukation sei die individuelle Erziehung der Geschlechter erschwert, nicht habe bestreiten können. Die einzige Scheidung, die sich nicht aus der Schulaufgabe

Digitized by Google

schlägt ergibt, ist die der Weißen und Farbigen. Die Indianer kommen als Gesichtsschutzfläche nicht mehr in Betracht. Dagegen ist in Amerika jeder neunte Mensch ein Neger. Daraus ergibt sich, daß die Erwerbung der Weißen und Schwarzen fast eingestellt in den Organismus der Schule sein muß. Die Amerikaner sind bei der Behandlung der Negerfrage Meister als die Südstaaten. Sie haben z. B. Chicago und Neuyork beim Erwerbung getrennte farbigen und weißen Schulen. In der

Abb. 1. Negerschule.

Regel werden die Negerschulen (Abb. 2) auch von schwarzen Lehrern geleitet. In den 14 größeren Südstaatsstaaten wurden im Jahre 1907/08 28000 farbige Lehrer neben 31000 weißen.

Staatsfinanz macht auch die große Frage der Arbeitsamen viel zu schaffen. Dem Schulpflichtigen werden aber von der Japaner Sorge. Die Chinesen kommen ohne Kinder und wandern nach einiger Zeit wieder nach China zurück.

Lehrer. Nun die Lehrer. Einen männlichen Volksschullehrerstand gibt es in Amerika sozusagen nicht. Es überwiegen durchaus Lehrerinnen sowohl in den Städten als auch auf dem Lande. So hatte St. Louis 1904 keinen einzigen Klassenlehrer, dagegen 1200 Lehrerinnen für weiße und 85 für farbige Kinder, außerdem über 300 Kindergärtnerinnen. In anderen Städten ist es zwar nicht ganz so schlimm, aber immerhin liegt etwa 95% des gesamten Unterrichts in den Händen von Lehrerinnen, abgesehen natürlich vom Kindergarten, wo nur Lehrerinnen unterrichten. Der Grund für dieses bedeutende Übergewicht der Lehrerinnen liegt einmal in dem Umstande, daß die Lehrerinnen auch in Amerika viel schlechter bezahlt werden als die Lehrer und infolgedessen von Gemeinden, die sparen wollen, bevorzugt werden. Ich will hier nur einige Gehaltssätze nach dem Kuyperschen Buche anführen: In den Städten sind die Gehälter verhältnismäßig hoch. 1901 betrug das monatliche Durchschnittsgehalt der Lehrer 47,55 $, der Lehrerinnen 39,17 $. In Massachusetts betrug das höchste Gehalt 140,94 $ für Lehrer und 52 $ für Lehrerinnen. Auf dem Lande dagegen kommen an vielen Stellen die Gehälter nicht über 250 $ fürs Jahr hinaus. Um die hohen Gehälter in den amerikanischen Städten beurteilen zu können, gibt Kuypers eine kleine Übersicht über die durch die teuren Lebensverhältnisse veranlaßten Löhne der Arbeiter: Zimmerleute 24 $ wöchentlich, also beinahe 100 $ monatlich, Steinmetzen 26 $, Maurer 28 $. Die Hauptursache für die geringe Zahl der Lehrer im Vergleich zur Zahl der Lehrerinnen müssen wir aber in den Anstellungsverhältnissen in Amerika suchen.

Der amerikanische Lehrer und auch natürlich die Lehrerinnen werden stets nur auf ein Jahr angestellt und müssen durch eine eingehende Prüfung ihrer Klasse jedes Jahr wieder den Nachweis bringen, daß sie würdig sind, von der bürgerlichen Gemeinde, der Trägerin der gesamten Schulgewalt, wieder für ein weiteres Jahr berufen zu werden. Das muß geradezu lähmend auf die Arbeit eines selbstbewußten Mannes wirken. Aber auch die Lehrerinnen betrachten ihre Stelle nur als Durchgangsposten bis zur Heirat oder zu einem besser besoldeten Posten. Deshalb ist das durchschnittliche Dienstalter der Lehrer und Lehrerinnen in den Städten sehr gering, aber die Zahl der zu besetzenden Stellen groß, so daß sie bei weitem nicht alle durch berufsmäßig ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen besetzt werden können.

Wir finden deshalb besonders auf dem Lande dieselben Verhältnisse wie bei uns vor 100 Jahren: Gevatter Schneider und Handschuhmacher ergreifen in Ermangelung eines anderen lohnenden Berufes das Schul-

Digitized by Google

szepter und unterweisen ihre Zöglinge so gut es geht. In dem steten Wechsel der Lehrer liegt der Krebsschaden der amerikanischen Volksschule, und man fängt an, diesen steten Lehrerwechsel, soweit er in dem Anstellungsverhältnis begründet ist, zu bekämpfen. Auch die Gehälter zeigen in den letzten Jahren Neigung zum Steigen.

Kuypers hält das Übergewicht der Lehrerinnen der Zahl nach für bedenklich und als einen der größten Mängel der amerikanischen Schule. Indessen, sagt er, werden die Nachteile einer rein weiblichen Erziehung in unserm Sinne etwas gemildert dadurch, daß die amerikanische Lehrerin viel freier und selbständiger in ihrem Auftreten und in ihren Handlungen ist als die deutsche Frau. Dazu kommt, daß dem jungen Yankee eine größere Ritterlichkeit dem weiblichen Geschlecht gegenüber im Blute steckt, als das bei uns der Fall ist. Unbotmäßigkeiten der Schüler sollen deshalb auch durch einen Hinweis auf die Pflichten der Ritterlichkeit leicht zurückzuhalten sein.

Schulbehörden. Im Gegensatze zum Lehrerstand sind die Schulaufsichts- und Schulleiterstellen meist durch Männer besetzt, wenn auch im Jahre 1899 in den Vereinigten Staaten 3 Staats-, 18 Stadt- und 256 Bezirkssuperintendentenstellen durch Frauen verwaltet waren, abgesehen von einer Anzahl untergeordneter Aufsichtsstellen. An der Spitze der gesamten Unterrichtsverwaltung steht der Commissioner of Education. Der Unterrichtskommissar in Washington übt aber nicht wie unser Minister ein Verwaltungs- und Aufsichtsrecht über die Schulen aus, er gibt nur Aufschluß über den Stand des amerikanischen und ausländischen Schulwesens, und fördert das amerikanische Schulwesen durch Anregungen, Ratschläge und Beihülfen. Das Verfügungsrecht, auch in Bezug auf die Schulen, liegt bei denen, die zumeist beteiligt sind und den wirklichen Dingen am nächsten stehen. Der oberste Schulbeamte eines jeden Staates ist der vom Volke gewählte Gouverneur des Einzelstaates. In den Städten besteht eine Schuldeputation für das gesamte Schulwesen, der School-Board. Er wird gewählt durch die Einwohner der Städte, durchweg Frauen und Männer. Die Schuldeputation wählt wieder den städtischen Schulaufsichtsbeamten, dieser wiederum die Lehrer. Der städtische Board hat die Wahl nur zu bestätigen. Der Board hat sich dem Volke gegenüber zu verantworten. Die umfangreichen Jahresberichte der Beamten des Boards werden eingeleitet durch „Einen Bericht des Vorsitzenden an das Volk." Die Schulgewalt der Städte ist also wenig beschränkt. Der Staat übt nur die Oberaufsicht aus. Das hat seine großen Vorzüge. Als Nachteil weist Kuypers hin auf eine

Digitized by Google

gewaltige Korruption, die wiederum so groß ist wie in Amerika. Es ist natürlich, daß der Gesetzgeber, der in Amerika alles bedeutet, auch eine große Rolle in der Schulverwaltung spielt. Eines meiner Schulzeugnisse trägt Dutzende beglaubt heute, daß ein Kinderbewahrer sich hineinlaufen, weil sie nicht von der früheren Institution eines einzelnen getroffen werden. Neben dem städtischen Schulinspektor sind dem School-Board noch andere technische Beamte unterstellt, wie die Kommissäre für Schulhäuser, für Schulmaterialien und der Schulgesundheit. Der städtische Board hat das

Abb. 1. Kinderspielplatzgerüst.

Recht, bis zu einem bestimmten Prozentsatz der Steuerkraft Steuern zu erheben.

Die Wahlperioden für die einzelnen Boards sind in Amerika durchweg kurz, meist alle zwei Jahre die Hälfte wieder zu neu Gut zurückfällt. Man befürchtet, der Beamte möge zu selbständig werden.

Gesellschaftliche Männer und auch die oberste Schulverwaltung erscheinen in langen Abschiedsreden auch einen Rückblick, auch so sieht zu heben, daß mit der Zeit doch „grandiose und schöne Ziel" besteht

Historisches Archiv

Egyptian art was highly stylized. Artists used certain canons to depict the human figure. Proportions were based on the width of the fist. Figures were usually shown in profile with the head, arms, and legs in profile and the eye and shoulders frontal. Artists used a grid system to ensure correct proportions. Egyptian artists used a limited range of colors, including red, yellow, blue, green, black, and white.

Egyptian art was highly stylized. Artists used certain canons to depict the human figure. Proportions were based on the width of the fist. Figures were usually shown in profile with the head, arms, and legs in profile and the eye and shoulders frontal. Artists used a grid system to ensure correct proportions. Egyptian artists used a limited range of colors, including red, yellow, blue, green, black, and white.

Methode auch Real des Unterrichts. Als das sind den amerikanischen Unterrichts Kennen wir in Übertr den Unterrichtsformularen ansehen, die er in einer Unterredung mit Dr. Kuypers durch sehr in der Hauptsachen Übersetzung lasten. „Wir hat ein ebläh mit großer Deutschkommentiert, aber wir haben eine übersichtliche Bestätigung. Heute zu studien. Zeitlinien, von ist das Geheimnis unserer Ergebnisgenauigkeit." Der Unterricht geht mehr auf frischen Schülerideen Studien, als auf Gesichtspunkt und Abgeschlossenheit. Er geht auf den Kindern, auf den Normen Kraftverhältnis, weniger auf den Lehrgeräten. Das zeigt sich gleich in dem Unterrichtsbild aus, das wir heute dem Lernen nach

Abb. 5. Schülerarbeiten

kennen, von der Anwendung aber und Stoff, als seine größten Errungenschaften betrachtet: das Manual-Training aber zu beziehungsweise Gesichtspunkt. Er bildet einen Separatunterrichtsgegenstand in allen Volksschulen. Im Kindergarten und den unteren Volksschulklassen beginnen die Kinder mit den einfachsten Formen, mit Quadern, Kugeln und dem Kleben von Papier, mit Stäbchenlegen, Flechten, Falten und Ausschneiden. Auch den oberen Volksschulklassen bleibt der Unterricht gänzlich der Arbeit an der Tafelkunst mit einer großen Anzahl von Übungsgegenstand (Abb. 5). Auch Elementarschulen (Abb. 4) machen hier ausgezeichnet. Die Anordnung, sagt Dr. Kuypers, unserer nicht wähle, die Schülerin einer solchen praktischen Arbeitung zu preisen: Volksschulfach, Stärkung der Nerven- und Muskelkräfte, Gleichmäßigkeit

Digitized by Google

Bei der Arbeit mit Adressen ist es wichtig, sich zu merken, dass jede Adresse auf genau ein Byte im Speicher zeigt. Wenn wir also eine Adresse um 1 erhöhen, zeigt sie auf das nächste Byte im Speicher. Wenn wir eine Adresse um 4 erhöhen, zeigt sie auf das vierte Byte nach der ursprünglichen Adresse. Dies ist besonders wichtig, wenn wir mit Arrays arbeiten, da wir die Adresse des nächsten Elements im Array berechnen müssen, indem wir die Größe des aktuellen Elements zur Adresse des aktuellen Elements addieren.

Abbildung 1.3: Speicheradressen und ihre Bytes

Um die Adresse des nächsten Elements im Array zu berechnen, müssen wir die Größe des aktuellen Elements zur Adresse des aktuellen Elements addieren. Wenn wir beispielsweise ein Array von 4-Byte-Integern haben, müssen wir 4 zur Adresse des aktuellen Elements addieren, um die Adresse des nächsten Elements zu erhalten. Wenn wir ein Array von 8-Byte-Gleitkommazahlen haben, müssen wir 8 zur Adresse des aktuellen Elements addieren, um die Adresse des nächsten Elements zu erhalten.

Es ist auch wichtig, sich zu merken, dass die Adresse des ersten Elements im Array die Adresse des Arrays selbst ist. Wenn wir also die Adresse des Arrays kennen, können wir die Adresse jedes Elements im Array berechnen, indem wir die Größe des Elements mit dem Index des Elements multiplizieren und das Ergebnis zur Adresse des Arrays addieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Speicheradressen und Bytes grundlegende Konzepte in der Programmierung sind, die es uns ermöglichen, Daten im Speicher zu speichern und zu verwalten. Es ist wichtig, sich zu merken, dass jede Adresse auf genau ein Byte im Speicher zeigt und dass wir die Adresse des nächsten Elements im Array berechnen müssen, indem wir die Größe des aktuellen Elements zur Adresse des aktuellen Elements addieren.

Neben Übungen mittels auf den Sport. Das Turnen, wenn man es überhaupt so nennen darf, ist barbarisch. Die amerikanische Turneinrichtung sind in der Turnhalle von deutschen Seminaren zu Milwaukee angeführt. Auch die Pflicht der amerikanischen Schulen huldigt dem Deutschland. Es wird behauptet, daß von der deutschen Einwanderung von 1848 die Pflege der Pflicht für eine Volksverbesserung gehalten wurde. Heute wird der Belang in jeder Volksschule völlig gepflegt. Pflichtlich verwandtschaftlich wird das Deutsche. Die naturwissenschaftlichen

Abb. 1. Arbeit im Laboratorium.

Fächer werden unterrichtet durch vorzüglich eingerichtete Laboratorien (Abb. 7), in denen auch die Volksschüler selbst arbeiten. Die übrigen Fächer, mit Ausnahme der Religion, nehmen einen etwas geringeren Raum im Stundenplane ein als die naturwissenschaftlichen Fächer. Das gilt aus den sprachlichen Fächern wie auch aus anderen Fächern. Der Konzentrationsplan aber zeichnet den Stundenplan der amerikanischen Schulen und den einzigen liegt in anderen Religionsunterricht. Aus den amerikanischen Volksschulen ist der Religionsunterricht grundsätzlich ausgeschlossen. Damit wird eine große Menge Zeit frei für andere

Digitalisiert von Google

Dinge und für die freie Beschäftigung der Schüler. Daraus entspringt auch ein Teil jener Selbständigkeit der amerikanischen Jugend und jener praktische Sinn, der nicht eingeengt ist durch kirchliche und andere Dogmen. „Die amerikanischen Volksschüler", sagt Kuypers, „sind jeder Bevormundung entzogen, und deshalb ist der Amerikaner schon in seinen Kinderjahren auf sich selbst gestellt. Die Väter der amerikanischen Verfassung, deren Ahnen ihrer Religion wegen ihre alte Heimat hatten verlassen müssen und denen die europäische Geschichte nicht unbekannt war, glaubten durch strenge Trennung von Kirche und Staat ihr Land vor Gewissenszwang und blutigen Kämpfen zu bewahren. Kenner berichten, daß hierdurch der kirchliche Einfluß in den Vereinigten Staaten nicht zurückgedrängt worden ist." An Stelle des Religionsunterrichts tritt in manchen Schulen eine Morgenandacht, wobei Lieder gesungen und auch wohl Psalmen aus der Bibel vorgelesen werden, natürlich für alle Konfessionen gemeinschaftlich. Doch einige Staaten haben die Benutzung der Bibel verboten. Im Anschluß hieran möge aus dem Kuyperschen Buche ein Schema folgen, das die Beteiligung der einzelnen Fächer am Gesamtunterricht der Volksschule in einer preußischen Großstadt und in New-York veranschaulicht:

Von der gesamten in der Volksschule verbrachten Unterrichtszeit entfallen:

in einer preußischen Großstadt auf		in New-York auf	
Religion	15,8 %	Religion	0,0 %
Rechnen	16,6 „	Rechnen	11,0 „
Deutsch	29,8 „	Englisch	26,7 „
Schönschreiben	4,5 „	Schönschreiben	4,8 „
Zeichnen oder Handarbeit und Haushaltung	9,3 „	Zeichnen und Handfertigkeit	11,1 „
Erdkunde	5,0 „	Erdkunde	3,6 „
Geschichte	4,0 „	Geschichte	3,6 „
Naturwissenschaften	4,5 „	Naturwissenschaften	5,0 „
Gesang	6,0 „	Musik	4,0 „
Turnen und Spiele	4,5 „	Turnen und Spiele	8,8 „
Wahlfreie Fächer	0,0 „	Wahlfreie Fächer	1,7 „

Methode. Während unsere deutsche Schule, auch die Volksschule, den Schüler mit demjenigen Maße von Kenntnissen ausrüsten will, deren er bedarf, um im Leben fortzukommen, besteht das Ziel des amerikanischen Unterrichts darin, die Schüler zu befähigen, nach ihrer Schulzeit sich selbständig weiterzubilden. „In den Vereinigten Staaten muß der Bürger

Digitized by Google

lernen, daß schlicht zu helfen" liegt der unverkennbare Unterrichtszweck über die Schüler der Dorfschule, auch ein englischer Beobachter schreibt über den Gegenstand: „Das die Knaben von Mädchen hört, wenn sie die Schule verlassen, nicht aus Ihr wissen, darauf rühren die unverkennbaren Lehrer der Haupteigenart." Dorfschulen hebt die Erziehung zur Selbständigkeit im Vordergrunde. Man sieht leider viel zu wenig darauf, daß man die Jungen den jungen Bürgern in aufgeweckterer Form Wege beschäftigt. Damit hängt zum gutenteil eine große Unhaltbarkeit des Unterrichts zusammen, die in erster Linie im Klassenbau

Abb. 1. Dorfschule.

durch Reihenzwang bedingt (Abb. 1). Der Schüler soll sitzen, weiter, die Bankausgangsgegenstände selbst anbringen und bedarf alle in ihm Eigenen Klassifizierte entfalten. Die Erziehung von Hand und Hand will in Dorfschule die gleichzeitig reihen des Theoretischen Lernen, die Physische Arbeit neben den geistige. Daraus entspringt dann jenes schlaffe Bürgen ohne alles innere Interesse und Begleiten, das unsere deutschen Schulen mundwund so sehr trifft. Das aber auch den geistigen Schaft alles Unterrichts, die Langeweile, aus der Schule entreißt.

Weil die unverkennbare Schule das geistige Gewicht darauf legt, aus der Schüler sich selbst erarbeitet, deshalb pflegt sie auch jede Unterrichts-

methoden, die dazu besonders geeignet sind. Dahin gehört in erster Linie die sogenannte Textbuchmethode.

Sie besteht darin, daß der Schüler sich das, was er über einen Gegenstand wissen soll, aus dem Buche gleichsam herausgräbt. „Die Textbuchmethode wirft den Schüler auf die gedruckte Seite und überläßt ihm die Verantwortung für ihre Bemeisterung," sagt der Unterrichtskommissar der Vereinigten Staaten in einem Berichte. Sie wird angewandt sowohl in der Schule als auch bei der häuslichen Beschäftigung. Während des Unterrichts liest die eine Abteilung der Klasse (die amerikanischen Schulklassen haben bekanntlich 2 Abteilungen) aus den Textbüchern, während die andere mündlich unterrichtet wird. „Außerdem ist Study, freies Studium, noch eigens in den Stundenplan für jeden Tag festgesetzt. Die Beschäftigung des Lehrers mit jener lesenden Abteilung soll nun nachher damit beginnen, daß die Schüler sich über das Gelesene äußern, und daß sie sich melden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Der Lehrer regt dabei das Urteil der Schüler über das Gelesene an, statt es ihnen zu erklären. Wendungen seitens der Schüler wie ‚I think that' (Ich meine, daß) hört man deshalb häufig." Die Textbuchmethode hat manchen Gegner. Nach einem Bericht des Unterrichtskommissars Harris unterrichtet etwa $^1/_3$ der Lehrer nach der deutschen mündlichen Methode des Fragens und Antwortens und Wiedererzählens. Übergänge von beiden zeigte die Methode, die Kuypers in den Schulen von Chicago kennen gelernt hat:

1. Presentation Lesson, im wesentlichen die deutsche Methode des Vortrags unter Anwendung des Buches zum Nachlernen.

2. Study Lesson, im ganzen Textbuchmethode, aber mitunter hat der Lehrer, um das Verständnis zu erleichtern, die Disposition des aus dem Buche selbständig zu studierenden Abschnitts an die Schultafel geschrieben, es folgt dann die Rezitation, bei welcher der Schüler das selbständig Gelernte vorzutragen und Fragen an den Lehrer zu stellen hat. Die erstere wurde mehr auf den unteren, die letztere auf den oberen Stufen angewendet.

Die Beurteilung dieser Methode durch Kuypers ist eingehend und weitblickend. Ich muß hier auf den betreffenden Abschnitt seines Buches Seite 71 und 72 verweisen und will nur sagen, daß Kuypers den Lehrer und nicht das Buch für die Hauptquelle der Anregungen ansieht. Aber doch will er denen recht geben, die glauben, daß unsere Volksschulmethode mit ihrem einlullenden ewigen Fragen und Erklären schuld sei an dem Mißerfolge der Volksschulen, wie er besonders durch die Fortbildungs-

Digitized by Google

Mache einen Gang! gekommen ist. Bringen wir mehr als bisher einen Schulbesuchen, dann wird Jugend schon Sommerschen Zug in den Unterricht bringen, worüber „mit ihr auf die Aufgabe, er mag gelehrt, wie er kennt! Lernig nicht," heißt es Seite 72 in dem Kampanischen Buche. Die amerikanische Unterrichtsmethode geht darauf hinaus, den Schüler zu selbständigen und ihn anzuregen, nach der Schulzeit ihre Kenntnisse zu erweitern. Daß sie dies erreicht, davon zeugen die riesigen Anlagen der amerikanischen Anstalten und Bücher, der Ausdruck zu den praktischen Warenprodukten der öffentlichen Bibliotheken, die führende Stellung des Bibliothekpersonals in den Reihen Schüler, die Hochschulen und

Abb. 5. Bibliothekssaal. Neue Rezepten-Bibliothek und Lesezeichnung von Bernard Berenson, Prüfung von W. B. Rockefeller, Chicago.

Bibliotheken der Arbeiterverein. Neben der Fachbuchersäule, welche die letzten Leistungen des Druckes im Auge hat, verwendet der amerikanische Lehrer sehr viel Sorgfalt auf die Entwickelung der freien Rede. Sie, wo den höheren Schulen auch Seminaren sind junger Debattierklubs (Abb. 10) eingerichtet, die von Zeit zu Zeit Diskussionen mit Preisverteilung veranstalten. Es läßt sich nicht bestreiten, daß Amerika, daß wir der Fertigkeit, der Fähigkeit und von dem Klange zu Beredsamkeit, die der amerikanischen Jugend vorhanden ist, nicht viele Schulgelegenheit (Debating Klubs D. K.) mit Schuh trägt. Als ganz ausgezeichnet Hilfe bei der Erziehung für die Beredsamkeit erscheint das

Group Work. Man verfolgt darunter Arbeitsunterricht, bei dem die Schüler gemeinsam den herausfordernden Gegenstand ordentlich und lich gegenständig in die Hand arbeiten (Abb. 16). Er teilt besonders beim Handfertigkeitsunterricht in die Arbeitsweise, der in Amerika mehr als Selbstzweck, denn als Erziehungsmittel betrachtet wird. Als Beispiel bringt Haupert: „Flugfischer Dudin, Braunschweig" aus den Kulturstaaten der Horace Mann-Schule in New-York" (Abb. 11). Wir sehen

Abb. 16. Braunschweig-Dudin. Eine Gruppe Handfertigkeit in Klassen. Arbeitsgemeinschaft in Klassen. Schule in New-York.

bort auf einer fruchtbar ein im Bau begriffenes Schulgebäude. Einzelhaus, hinter einem Stadtwerk war durch Leitern zu erreichen sind. Am Schluß des Baues bekommt sich Hilfe von, beschenken mit Blatt und anderen Naturgegenstand. Obstgärtner mit ihren Eltern und anderen Männern in eifriger Arbeit beim Bau begriffen. Alles ist begeistert durch die Hand der Schüler. Der Arbeitsraum weniger beim Unterricht Kulturstaaten. Es soll dabei der Fertigkeit der Arbeitsart begründet und angeboten und so leicht erlernt werden, was durch die Schulstätte und durch den Unterricht in den Realien Unterricht gebracht werden ist. Es liegt auf

Fig. 1.1 Ancient Egyptian hieroglyphs from the Book of the Dead of Hunefer, c. 1275 BC. Hunefer is shown being led by Anubis to the Hall of Two Truths, where his heart will be weighed against the feather of Ma'at. Hunefer's heart is shown in the left pan of the scales, and the feather of Ma'at in the right pan. Above the scales, Hunefer's heart is shown a third time, and is devoured by the monster Ammit. Hunefer is then led by Horus to Osiris, who sits on a throne. Behind Osiris are Isis and Nephthys. Above Hunefer's mummified body, his soul, in the form of a human-headed bird, flies out of the tomb. Hunefer's soul is shown a third time, standing and receiving the breath of life. Source: Wikimedia Commons.

Schulorganisation; die weitgehende Möglichkeit, die Volksschüler geeigneten Befähigungsstufen zuzuweisen; die Schulgeld- und bei günstiger Finanzlage eingeführte Lernmittelfreiheit; das ungehinderte Aufsteigen von auserlesenen Kräften aus der Masse des Volkes in die gebildeten und führenden Kreise; die niedrige Schülerzahl; die ungezwungene Beweglichkeit des Unterrichts; die lebensvolle Methode; die Erziehung von Hand und Auge im Manual-Training; das Bestreben, nicht eine abgeschlossene Bildung zu vermitteln, sondern zur eigenen Weiterbildung nach der Schulzeit anzuleiten.

Von offenbaren Mängeln sind Kuppers aufgefallen:

Der Schulzwang ist noch nicht allgemein durchgeführt; es gibt keinen Klassenlehrerstand; die Beschäftigung von Frauen im Schuldienst ist viel zu ausgedehnt; vielen Landschullehrern fehlt jede Vorbildung für ihren Beruf; das Gehalt und die soziale Stellung des Lehrers sind, abgesehen von einigen Städten, seiner Aufgabe nicht angemessen.

Im Anschluß an die vorstehenden Ausführungen sei auf zwei Bücher aufmerksam gemacht, die auch das amerikanische Schulwesen behandeln. Bei Frankenstein & Wagner, Leipzig, hat unser geschätzter Mitarbeiter Herr Dir. Dr. Pabst erscheinen lassen: Beobachtungen über den elementaren praktisch-technischen Unterricht in amerikanischen Schulen und auf der Unterrichtsausstellung in St. Louis 1904. (Preis M. 2.) Der Verfasser entrollt von einem Teilgebiet des amerikanischen Schulwesens ein äußerst anschauliches Bild und weiß die Vorzüge der von der manuellen Tätigkeit ausgehenden Unterrichtsweise ins rechte Licht zu rücken. Heute, wo der Ruf nach der Arbeitsschule immer lauter ertönt, werden die sachgemäßen Ausführungen allen willkommen sein, denen ein Eindringen in das bei uns noch wenig angebaute Gebiet am Herzen liegt.

Über das zweite Buch stellt uns Herr Dr. Pabst die nachfolgende Besprechung zur Verfügung.

Loebner, Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Wien und Leipzig, Verlag von Franz Deuticke, 1907.

Das vorliegende Buch ist die Erweiterung eines Reiseberichtes, den der Verfasser an das Österreichische Unterrichtsministerium erstattet hat. Er nennt es selbst eine pädagogisch-didaktische Studie, die die Grundzüge des Erziehungs- und Unterrichtswesens eines mächtig aufstrebenden Kulturstaates zur Darstellung bringen soll; gleichzeitig aber soll das Buch auch ein wirkliches Kulturbild vor dem Leser entrollen, zu welchem Zwecke der Verfasser die einschlägige Literatur studiert und benutzt hat. Es kam ihm dabei weniger darauf an, Kritik zu üben, als eine Schilderung der speziellen Verhältnisse und Einrichtungen im Erziehungswesen der Vereinigten Staaten zu geben.

Wir halten diesen Standpunkt, den der Verfasser einnimmt, für durchaus richtig gegenüber dem anderweitig vielfach beliebten, der sich darin gefällt, an alles Gesehene den heimischen Maßstab anzulegen, der selbstverständlich sehr häufig zu schiefen Urteilen führen wird. Das Buch ist eine gründliche und reichhaltige Arbeit, wie sich aus folgender Übersicht des Inhaltes ergibt: 1. Allgemeine Gesichtspunkte (die Koedukation, religiöse Erziehung, nationale Erziehung), 2. Volksschule und Kindergartenerziehung, 3. High School, 4. Höheres Bildungswesen (College, Universität, technisches Unterrichtswesen), 5. Gewerbliches und industrielles Bildungswesen, 6. Kunst und Kunsthandwerk, 7. Landwirtschaftliches Unterrichtswesen, 8. Kommerzielle Erziehung, 9. Spezielle Bildungsgelegenheiten, 10. Erziehung der Indianer und Neger, 11. Unterricht der Blinden, Tauben, Geistesschwachen, der Arrestanten und Korrigenden.

Dieser Inhalt wird durch ein reiches Material an Tabellen und Zahlenangaben ergänzt, sodaß jeder, der nach einer zuverlässigen Quelle über das Bildungswesen der Vereinigten Staaten sucht, zu diesem Buche greifen kann.

Neuland in der Schule.

Von O. Lenz in Haspe.

Seit einigen Wochen drücken die „Lernanfänger" die Bänke. Allmählich haben sie sich mit der „Schulordnung" einigermaßen vertraut gemacht. Aber schon können wir wahrnehmen, welch ein bedeutender Wechsel in der Natur der meisten Kinder seit dem Schuleintritt vor sich gegangen ist; bei manchen hat sich ihre Natur fast völlig verändert. Das sonst so muntere Kind, das die Eltern schon im frühen Morgenschlafe störte, muß jetzt erst aus dem Schlafe gerissen werden, damit es nicht zu spät zur Schule kommt und geschieht's einmal um wenige Minuten, wie herzbrechend weint es, als ob es ein größeres Unglück kaum gäbe. Doch die Erziehung zur Pünktlichkeit verlangt pünktliches Erscheinen. Wir können uns deshalb nicht wundern, wenn bei manchen Kindern der Morgenschlaf ein unruhiger ist, in der Sorge, die Eltern könnten es nicht zur rechten Zeit wecken. Während vorher schon beim frühen Aufstehen ein gesunder Appetit sich zeigte, kann jetzt nur ein Machtwort der Eltern es dazu bewegen, den Morgenimbiß einzunehmen. Und wie viele Kinder kommen völlig nüchtern zur Schule und bringen ihr Butterbrot unberührt nachhause zurück. Die dringende Sorge um das leibliche Wohl tritt in der Schule in den Hintergrund. Diese hat ja nötigeres zu tun: stille sitzen, Mund halten, sprechen lernen beim Betrachten der Anschauungsbilder, lesen, schreiben, rechnen usw. sollen die Kinder.

Lassen wir nun das erste Schuljahr vorübergehen. Was haben die Kinder in diesem Zeitraume nicht alles „gelernt". Mit einiger Berechtigung von Stolz kann der Lehrer auf seine Erfolge sehen. Doch welche unendliche Mühe, welche himmlische Geduld, welche körperliche und seelische Kraftanstrengung hat er aufwenden müssen, und wie schwer ist's gar den Kleinen geworden. Fragen wir nun, ist das alles durchaus nötig? Wenn wir so Jahr für Jahr die Erfolge übersehen könnten, was für Weisheitsträger,

Digitized by Google

was für Mustereremplare von Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam und allen christlichen Tugenden müßten wir nach acht Jahren entlassen. Wie schaut's dagegen in Wirklichkeit aus! Trotz unverdrossener Arbeit der Lehrer werden Erfolge erzielt, die zu dem großen Aufwand von Mühe und Zeit in gar keinem Verhältnis stehen.

Es muß doch für jeden nachdenkenden Menschen eine auffallende Tatsache bleiben, daß zur Aneignung einer Fertigkeit, die es nur mit 25 Zeichen zu tun hat, ein Zeitraum von mehreren Jahren — bei manchen Kindern genügen kaum die acht Schuljahre — notwendig ist. Bedenken wir ferner, daß durch das anhaltende Krummsitzen in der dumpfen Luft der Klasse unsere Jugend an dem kostbarsten Gut, an der Gesundheit geschädigt wird, wie uns der Arzt beweist, der Rückgrat, Lunge und Auge der Kinder untersucht. Berücksichtigen wir dann noch, welcher Zwang, welche Langeweile mit dem Lesenlernen verbunden ist, so wird man eingestehen müssen, der Natur des Kindes entspricht ein solches Verfahren nicht.

Wenn man in dieser Schärfe die Dinge nicht wahr haben will, so ist es doch recht bezeichnend, daß sich viele Pädagogen im Bewußtsein der Notwendigkeit einer Verbesserung bemüht haben, ein Verfahren zu finden, das jene Übel vermeiden soll. Ich erinnere — um für diesmal ausführlicher beim Lesen zu verweilen — an die Durchführung des phonetischen Prinzips, an das spätere Vorkommen großgeschriebener Wörter, an die „Mütterfibel" von B. Otto, W. Sieverts „begriffliche Methode im Leseunterricht" und J. Spieser's „schmerzloses Lesenlernen". So interessant diese Leselehrversuche, besonders der letztgenannten, an und für sich sind, so bleiben am Ende immer noch die Langeweile, der langjährige Zeitaufwand, der Zeitmangel für notwendige und wahrhaft bildende Dinge, die Schädigung an der Gesundheit und schließlich der Mißerfolg. Und das alles, weil sich jegliches Verfahren nicht von dem Aberglauben losreißen kann, man müsse das Kind schon mit 6 Jahren zum Lesen zwingen. Von Geschlecht zu Geschlecht schleppt sich dieser Aberglaube wie eine ewige Krankheit fort.

Den angeführten Übelständen würde mit einem Schlage abgeholfen sein, wenn man sich kühn entschließen wollte, nicht so sehr auf die Methode Gewicht zu legen, als darauf, daß man das Kind erst mit dem neunten oder zehnten Jahre zum gedruckten Buche führt, also zu einer Zeit, wo die für das Lesenlernen notwendigen Vorbedingungen erfüllt sind. Dann hat der Schüler die Reife erlangt, daß die Beschäftigung mit den 25 Buchstaben für ihn ein Spiel ist, und ihre Bewältigung bedeutet nur eine mühelose, lustbringende Arbeit, die dem Kinde eine neue Welt offenbart.

So ungeheuerlich auch der Vorschlag erscheinen mag — er ist nicht neu. Arthur Schulz kämpft schon seit Jahren in den empfehlenswerten „Blättern für deutsche Erziehung" für ihn — der hartnäckigste Widersacher muß zum mindesten das Zugeständnis machen, daß mit dem Augenblick, da wir das zehnte Lebensjahr für die Aneignung der Lesefertigkeit als das Anfangsjahr ansetzen, folgende drei Dinge erreicht werden: 1) Durch das Wegfallen von ca. 1000 Lesestunden, die in das wichtigste Entwickelungsalter der Kindheit fallen, wird die Gesundheit nicht mehr unmittelbar geschädigt. 2) Es bleibt Zeit übrig für das Tummeln in Gottes freier Natur,

für Turnen, Spielen, Singen, wodurch die Ausbildung des Körpers und der Sinne viel mächtiger als bisher gefördert wird. 3) Es ist Zeit gewonnen für die Auffassung der Natur. Die ist das der Menschheit am ehesten angemessene Unterrichtsmittel, klar, schön und wahrhaft bildend, zudem Freude bringend und Gesundheit schaffend. Schon vom Standpunkte der Gesundheit allein müßte man diesen Vorschlag akzeptieren. Aber aus noch vier andern Gründen kann man für diesen Vorschlag eintreten: 1) ist das sechsjährige Kind mit seinem Verstande nicht reif genug, um das Wesen und die Bedeutung des Lesens einzusehen. 2) ist das Auge noch nicht hinreichend geübt, um die zeichnerischen Formen der Buchstaben mit Leichtigkeit aufnehmen zu können. 3) fehlt dem Verstande die genügende Erfahrung, um den Inhalt der gelesenen Stücke schnell und richtig zu erfassen. 4) führt das Lesen nicht verstandener Begriffe zu jenem oberflächlichen und gedankenlosen Lesen, das ein besonderes Zeichen unserer Zeit ist.

Bevor ich zur Begründung der vier Punkte schreite, werde ich einen Einwand zurückweisen müssen, den man mit aller Wahrscheinlichkeit machen wird. Man wird behaupten, das Kind habe bis zum zehnten Lebensjahre das Lesen unumgänglich nötig, teils um den Bedürfnissen des Lebens zu genügen, teils um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Was den Unterricht anbetrifft, so bescheide ich mich mit der Erklärung, mit der jeder einverstanden sein wird: aller Unterricht ist um so packender und erfolgreicher, je mehr er sich vom Buche fernhält, je mehr er auf Lesen und Schreiben verzichtet, je mehr er sich an das gesprochene Wort hält. Eine erzählte Geschichte haftet im Gedächtnis der Kinder besser als eine gelesene und ohne Ausnahme wollen die Kinder viel lieber erzählt als vorgelesen haben. Ein aufgeführtes Schauspiel haftet im Gedächtnis nachhaltiger und kräftiger als das gelesene. Es gibt keine Wissenschaft, die sich nicht am wirksamsten durch das gesprochene Wort lehren ließe. Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig. Dies Wort gilt auch hier. Der Lehrer, der sich dessen bewußt ist, wird nicht leicht darauf verzichten.

Wenn das Kind das Lesen zum Unterricht nicht braucht, so vielleicht zum Leben?

Lesen und Schreiben sind keine Wissenschaften, weil sie weder geistig, noch sittlich, noch körperlich nicht das geringste beitragen, sondern als Fertigkeit nur den Verkehr und die Vermittelung erleichtern. Deshalb soll man schon sechsjährige Kinder der Tyrannei des Alphabeths unterwerfen? Wenn man sich erst einmal vorgestellt hat, daß das Lesen eine leichte Fertigkeit ist, und wenn man dann erlebt, welche Qualen Lehrer und sechsjährige Schüler zu erleiden haben, ehe ein Erfolg erreicht ist, der bei vielen noch recht fraglich ist, so muß man doch erkennen, daß der Lehrer von der Schulverwaltung gezwungen wird zu einer Tätigkeit, die vernunftwidrig ist. Man muß einsehen, daß das sechsjährige Kind einfach noch nicht reif ist zum Lesenlernen. Ich habe schon einleitend bemerkt, welchen Umschwung der Schulanfang im Wesen des Kindes bringt. Es ist auffallend, wie das Kind, das vor der Schulzeit einen staunenswerten Wissensdurst bekundete, mit einem Male still, ruhig und schweigsam wird. Während es vordem jedem, der es hören wollte, freudestrahlend erzählte, es komme bald zur Schule, (der Tor-

niſter gehört ſchon ſeit letztjährigen Weihnachten zu den unausbleiblichen Gaben des Chriſtkindchens) wird man nach mehrwöchigem Schulbeſuch ſelbſt vom fleißigen Kinde höchſtens ein müdes „ja" hören auf die Frage, ob es gern zur Schule gehe. Dies rätſelhafte Verhalten der Kinder findet ſeine Erklärung in dem großen pſychologiſchen Fehler, den unſere Schulorganiſation begeht, daß es dieſe Kinder, deren Verſtand allein auf das Anſchauliche gerichtet iſt, zu einer ihm völlig fernliegenden, unanſchaulichen, abſtrakten Sache zwingt. Der Grundſatz kommt nicht zur Geltung, man ſoll jeglichen Sprung vermeiden und ſchrittweiſe vom Leichten zum Schweren gehen, und gegen dieſen Grundſatz verſündigt man ſich ſchon bei Sechsjährigen. Ein Kind, was ſich nur mit dem beſchäftigt, was es erfaſſen, greifen und anſchauen kann, iſt unmöglich imſtande, mit ſeinem Verſtande zu begreifen, was ein geſprochenes und geſchriebenes Wort, was ein Buchſtabe, was eine Verbindung von Lauten iſt uſw. Demnach begreift auch ein Kind nicht, was es tun ſoll, ſondern nimmt die Zeichen und die Wörter rein äußerlich, lernt ſie auswendig.

Wenn es ſchon Schwierigkeiten bereitet, die anſchaulichen Begriffe wie: Quelle, Koſt, rauſchen, Seim ... zu erklären, wie kann man ſich unter dem Vorwande, man wolle auf leichte Weiſe den Kreis der Begriffe im Kopfe des Kindes erweitern, wie kann man ſich da nur zu ſo völlig abſtrakten, unanſchaulichen Begriffen wie b und g verſteigen und damit den Anfang machen? Ob das Kind wohl *denkt*, wenn es lieſt: blei-ben, lei-ſten, bleibt, Mei-le, Pein, mü-ßig, Not? Und wir ſollen doch *denkend* unterrichten!

Weil man von dem Kinde fordert, was es noch garnicht durchdenken kann, deshalb macht es Fehler, die für den reiferen Verſtand geradezu unmöglich ſind. Wie oft kommt es vor, daß die Kleinen leſen: eis-Seife, baum-Maus u. a. Man wird wahrnehmen, daß Kinder, die nachdenken und alles verſtehen wollen, die meiſten dieſer Fehler machen, während andere, die ſich mit Nachdenken nicht weiter abquälen, das Leſen ſchneller erlernen, da ſie es rein mechaniſch, gedächtnismäßig aufnehmen. Iſt das ein Gewinn? In der Regel ſind das die beſten Leſer, die das beſte Gedächtnis haben.

Der Umſtand, daß die Kinder in den Leſebüchern Begriffe vorfinden, die ihnen durchaus unbekannt ſind, zwingt den Lehrer, einen großen Teil der Zeit mit läſtigen Erklärungen auszufüllen, dem unerfahrenen Kinde Begriffe zu deuten, die es, wenn es drei Jahre lang in die Natur und ins Leben geführt worden wäre, von ſelbſt, d. h. durch eigene Anſchauung erlernt hätte. Fraglos beſitzt doch ein zehnjähriges Kind einen ganz anderen Schatz von Begriffen als ein ſechsjähriges. Die Leſebuchſprache iſt dem Kinde gewiſſermaßen eine neue, faſt fremde Sprache. Daher können wir auch die Unluſt verſtehen, mit der ſich das Kind ans Leſen begibt, wenn es ſich zuhauſe im Leſen üben ſoll, um in der Schule gut vorleſen zu können.

Auf jeden Fall macht das Leſen die Kinder unfleißig. Sie, die noch vor einem Monat über alle Dinge Auskunft forderten, wollen nun nichts mehr wiſſen. Ob ſie zuhauſe beim Leſen in der Fibel fragen, was dieſes oder jenes Wort bedeutet? Sie arbeiten nicht mehr freiwillig, nicht aus innerem Drang, ſondern gezwungen, ob durch Lob oder Strafe, iſt gleich. Das wirkt die Schule.

Digitized by Google

Sodann muß man bedenken, daß das Auge sechsjähriger Kinder nicht im mindesten geübt ist, die Mannigfaltigkeit zeichnerischer Formen, denn etwas andres sind Buchstaben nicht, schnell und sicher zu übersehen und leicht aufzunehmen. Unzweifelhaft muß sich das Gedächtnis außerordentlich quälen, da die Buchstabenformen dem Kinde völlig neu und noch niemals entgegengetreten sind. Aus diesem Grunde ist es nicht richtig, ihnen die Buchstaben aufzudrängen, ehe sie zeichnen gelernt oder sich damit beschäftigt haben. Darum ist zu fordern, daß zuerst die zeichnerische Fertigkeit ausgebildet wird, was um so natürlicher und leichter ist, als die Kinder durch ihr Verhalten deutlich beweisen, daß sie zeichnen lernen wollen. Es würde dies mit der Forderung für den Schreibunterricht zusammenfallen, auch hiermit so lange zu warten wie mit dem Lesen. So würde der Zeichenunterricht außer andern nützlichen Folgen sowohl zum Lese-, wie zum Schreibunterricht die beste Vorbereitung abgeben. Sonderbar, daß man in der Praxis noch nicht in dieser Weise vorgegangen ist.

Weil die Jugend bereits mit dem sechsten Jahre angehalten wird, viele Begriffe zu lesen, die sie aus eigener Anschauung nicht hat lernen können, liest sie notwendigerweise darüber hinweg, ohne dabei tief nachzudenken und im Geiste zu verarbeiten. Denn alle Begriffe vermag der Lehrer nicht zu erklären, und wenn er es fertig brächte, so würden, abgesehen vom Zeitmangel, die Erklärungen wegen der mangelnden Anschauung des kindlichen Verstandes und der dadurch bedingten Unaufmerksamkeit niemals reife Früchte tragen. Dies Hinweglesen ohne Nachdenken wird dem Kinde zur Gewohnheit und haftet ihm das ganze Leben hindurch an. Daher können wir uns nicht wundern, daß sehr häufig sogar Erwachsene nicht wissen, was sie gelesen haben.

Zu diesem gedankenlosen, oberflächlichen Lesen erzieht unser heutiges Schulsystem dadurch, daß es schon dem sechsjährigen Kinde das gedruckte Buch aufdrängt und es zwingt, sich mit Begriffen zu beschäftigen, die es aus eigener Anschauung nicht kennt, demnach auch darüber nicht nachdenken kann. So ist unser Schulsystem geradezu ein Hohn auf den gesunden Menschenverstand, ein Verbrechen an der kindlichen Natur.

Es bleibt deshalb die Forderung bestehen, die Kinder müssen erst in die Natur und ins Leben geführt werden; dort haben sie während der ersten Schuljahre Dinge und Vorgänge aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Gesund und stark am Körper, mit gereiftem Verstande, darf das Kind im zehnten Lebensjahre ans Lesen gehen. Dann wird es diese Fertigkeit innerhalb weniger Monate erlernen. Wie ganz anders könnten dann unsere Fibeln ausgestaltet werden. Das Kind würde vom ersten Tage an mit Sinn und Verstand lesen lernen. Was es liest, wird lebendig vor seinem Auge stehen, was darüber gesagt ist, wird es begreifen und bedenken, wird es es im Gedächtnis behalten und verarbeiten und das Verarbeitete wird ihm so und nur so einen Nutzen im späteren Leben gewähren.

Nach diesen Ausführungen bliebe die Frage zu beantworten: wie soll die Zeit, die durch Wegfall des Lese- und Schreibunterrichts gewonnen wird, ausgefüllt werden? Mein erster Vorschlag wäre, wenn er auch auf den ersten Blick radikal erscheint, das erste Schuljahr, so wie es die heutige

Digitized by Google

Schulordnung vorsieht, völlig zu streichen (nebenbei bemerkt, ein probates Mittel zur Beseitigung des Lehrermangels). Doch besser wäre es wohl, die frei werdenden Lehrkräfte würden durch Teilung der untersten Klassen verwendet werden. Beim Eintritt mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre in die Schule würden wir körperlich kräftigere und auch geistig etwas geweckte Kinder bekommen, deshalb schnellere Fortschritte machen können und so einen Teil des vermeintlich Versäumten bald einholen. Nach Beseitigung des Lese- und Schreibunterrichts verblieben für die Unterstufe als Unterrichtsfächer: Anschauung, religiöse Unterweisung, Gesang und Spiel, dazu treten dann noch Handfertigkeitsunterricht und Zeichnen. Naturgemäß werden die beiden letztgenannten Fächer während der ersten Zeit etwas zurücktreten. Wo könnten wir die herrlichen Tage des Frühsommers nützlicher verbringen als im Freien. Spiel, Anschauungsunterricht und Singen treten neben religiösen Betrachtungen hier in bunter Reihenfolge auf. Die Anschauungsbilder, selbst die künstlerischen und nach pädagogischen Grundsätzen ausgeführten, und manches andere Lehrmittel werden dann allerdings ziemlich unbeachtet bleiben, weil uns die Natur mehr als genügenden Ersatz bietet. Auf dem Gange nach dem Walde, auf das Feld, zum Bächlein oder Flusse werden die Bilder der Straße mit betrachtet und verarbeitet. Da, vor einem Wagen drei, wohl gar vier Pferde, auffallend genug, daß die Kleinen danach hinschauen und die beste Gelegenheit, Rechenunterricht zu erteilen; sehen wir auf dem Heimweg vor der Schmiede das vierte Rad des Wagens abgenommen und in Reparatur, wieder Gelegenheit, den Zahlenraum bis 3, bis 4 zu wiederholen. Der Besuch und Betrieb der Schmiede bietet uns ebenfalls genug Stoff für den Anschauungsunterricht. Ähnlich würden wir auf dem nächsttägigen Spaziergange verfahren. So brauchen wir im Zahlenraum mindestens bis 5, keine planmäßige Rechenstunde, wie wir auch mit der schriftlichen Darstellung solange warten können, bis die Ziffern von 1 bis 10 geübt werden. Ungünstige Witterung fordert Arbeit und Bewegung für die Kleinen in der Schule. Handfertigkeitsunterricht, Zeichnen, religiöse Unterweisung, Gesang, sorgen jetzt für genügende Abwechselung. Ich wüßte nicht, wie das durch Fortfall des Schreib- und Leseunterrichts erworbene Neuland nutzbringender und erfolgreicher bebaut werden könnte wie in dieser angedeuteten Weise.

Wie bei jeder Reform, werden auch gegen diese Vorschläge Einwände geltend gemacht werden. Unsere Vorschulen, würde man meinen, könnten sich diese tief einschneidenden Neuerungen nicht zunutze machen, weil die Reife für Sexta, die die Kenntnis der deutschen und lateinischen Druck- und Schreibschrift voraussetzt, sich unter diesen Umständen nicht in 2 Jahren bewerkstelligen läßt. Wenn nicht der Ehrgeiz der Eltern wäre, die ihren Jungen, wenn nur irgend möglich, statt mit 10 schon mit 9 Jahren mit der Sextanermütze umherstolzieren sehen wollen, könnte man über diesen Einwand zur Tagesordnung übergehen. Ein von der Schulluft möglichst wenig angekränkeltes, sondern ein nach natürlichen Grundsätzen erzogenes frischfröhliches Kind sollte ihnen eine hinreichende Entschädigung dafür bieten. Was nun gar den doppelten Schreibduktus anbetrifft, den wir auch in den Volksschulen zu lehren haben, so sollte es jedem vernünftigen Deutschen zu

denken geben, daß wir das einzige Kulturvolk sind, das als Unikum Fraktur und Antiqua in Schule und Leben anwendet. Doch weiteres darüber vielleicht ein andermal. Da in unsern höheren Schulen bei ihrem Sprachenbetrieb die sogenannte lateinische Schrift tatsächlich mehr geschrieben wird als die Eckenschrift, so sollte man doch gänzlich mit der Zeit auf diese Schrift verzichten. Weil wir aber eine Schrift für Gebildete und eine für Leute mit Volksschulkenntnissen nicht kennen, so sollte man sich an der bei allen Kulturvölkern angewendeten Altschrift, wenigstens bei der Erlernung des Lesens und Schreibens, genügen lassen.

Um bei den Gegnern, die mit dem Hinausschieben des Beginns der Schulpflicht auf das siebente Lebensjahr nur einen siebenjährigen Schulbesuch befürchten, nicht in den Geruch eines Reaktionärs zu kommen, würde ich den Vorschlag, den Feldmarschall Graf Haeseler in der Sitzung des preußischen Herrenhauses am 1. April d. J. empfahl, unterstützen, die Schulpflicht bis zum fünfzehnten Lebensjahre auszudehnen. In diesem Falle könnten der Fortbildungsschule besser vorgebildete Schüler überwiesen werden, mancher Stoff eine eingehendere und gründlichere Behandlung erfahren. Jedenfalls würde man in diesem Schuljahre mehr profitieren, als man den kaum Sechsjährigen beizubringen vermag, obwohl ich zu behaupten wage, daß in einem Zeitraum von 7 Jahren nach den hier angedeuteten Reformen mindestens dasselbe geleistet werden kann als bei einem achtjährigen Schulbesuch vom sechsten Lebensjahre, oder gar von $5^1/_2$ Jahren ab; denn in einigen preußischen Landesteilen sind schon die Kinder zum Schulbesuch verpflichtet, die bis zum 30. September das sechste Lebensjahr vollenden. Kinder dieses Alters sollte man nicht für schulreif halten. Das hätte man auch nicht nötig, wenn man mit der alten Gewohnheit brechen wollte, vom ersten Schultage ab Lesen und Schreiben zu üben. Die deutsche Schule soll nicht in der Hauptsache eine Lernschule sein; das war sie ursprünglich, als man sich mit den Leistungen begnügte, den Katechismus, einen Haufen miß- und nichtverstandener Sprüche und biblischer Geschichten herzusagen, die Bibel als einzige Lektüre zu lesen. Heutzutage sollte man alles nach der erziehlichen Bedeutung bewerten.

Wundern muß man sich darüber, daß die hier erörterten Ideen, für die Artur Schulz u. a. seit Jahren kämpfen, bis jetzt in der öffentlichen Schule noch nirgends praktische Verwertung gefunden haben. Auch auf pädagogischem Gebiete sollte das deutsche Volk Neuland erwerben und den Platz an der Sonne behaupten. Scheut man sich doch nicht, im Heere für nötig erachtete, tief einschneidende Änderungen, wie jetzt die neue Felddienstordnung, vor Jahren die zweijährige Dienstzeit einzuführen. Mag's vielleicht daran liegen, daß im Heere alte Praktiker an der Spitze stehen, während solche in der Schule fast nur auf den untersten Staffeln zu finden sind? Ähnlich wie beim Heere sollten Neuerungen auch in der Schule erst in Versuchsschulen erprobt werden. Man stellt ja das deutsche Volksheer und die deutsche Volksschule so häufig gern in Parallele. Drum ans Werk.

Digitized by Google

Das # im Schulleben.

Von Dr. Hugo Löbmann.

„Selbstanzeige!"

Auf Wunsch des Schriftleiters — eine Selbst-„Anzeige". Wer sich selbst „anzeigt", den muß das Gewissen treiben, zu bekennen, daß er eine schwarze Tat begangen hat. Diese schwarze Tat liegt in Wirklichkeit vor: der Bekenner hat eine Singfibel drucken lassen. Der Schuldige ist sogar rückfällig; er hat die Tat im Wiederholungsfalle begangen. Er hat die Fibel das „zweite Mal" drucken lassen. Darüber soll sich der Verfasser nun rechtfertigen.

Die Zahl der Singhefte, Liederbücher, Leitfaden ist Legion.

Warum noch eine „neue" hinzu? — — —

Der Sachverhalt ist folgender.

Die meisten Singebücher bringen Lieder in andern Tonarten als in C-dur. Entweder geht man nun als Singlehrer „im Anschlusse daran" mechanisch vor und läßt Noten — Noten sein, oder man wendet sich an die geistige Kraft im Kinde — Dann aber fängt man nicht mit Versetzungszeichen an. Also heißt es: „Her mit der C-dur-Tonleiter, und darin die Lieder, im Anfang den Ziffern nach, abgelesen von den Noten."

Dieses Noten-Ziffernsingen aber schien dem Verfasser noch immer nicht der Anfang vom Anfange zu sein. Um den zu ergründen, begab er sich einmal gegen Michaelis in eine achte Klasse (1. Schj.) und versuchte, ob die Kleinen gern nach Ziffern sängen — ohne Noten. So brachte er erst das Eine Element zur Anschauung. Die Sache ging gut, obwohl es eine stimmlich elend begabte Knabenklasse war. Die Jungen konnten es nicht erwarten, bis das Ziffernsingen, das Töneklettern, wieder losging.

Nun galt es, das gewonnene Rohmaterial möglichst bald in ein Lied um- und eingießen. — Das Eisen schmieden, solange es warm ist. Die Sache machte nicht wenig Spaß — und bald fingen die Mutigsten das Plänkeln an. Sie drehten in ihrem Singübermute den Spieß um und fingen an Ziffernrätsel aufzugeben den verblüfften Mitschülern.

Einer sang: 1 2 3 4 | 5 5 5 5 | 6 . . . . . Hier war es mit seiner Kunst aus. — „Weiter will ich's nicht haben. Sing mir es doch noch einmal. — Ei! was war das? Wer weiß es, was das für ein Lied war? —" Fuchs — — „Du bist ein Rate-Junge!"

Die Klasse wollte nur schwer sich wieder beruhigen.

Ja, vom Buche, von der „Singfibel" wollte ich sprechen, und vom Singunterrichte rede ich. Es geht eben nicht anders. Wäre das Büchlein in seinen zwei Teilen (um die Anschaffung zu erleichtern — in zwei Stücke zerlegt — 20 und 40 Pf.) nur am braunen Tische „gemacht" worden — wahrscheinlich hätte der Verfasser ein berühmtes „Prinzip" hergenommen und durch Deduktion und Schematisation und Abstraktion „seine Methode" entwickelt. Die Sache hätte einen wissenschaftlichen Lack bekommen und hätte auf dem Papiere großartig ausgesehen.

Wir gehen aber lieber Wald- und Wiesenwege. — Da geht man mit Lackschuhen nicht gern hinein. Wem geht's etwas an: wir ziehen uns barfuß an und gehn die herrlichen Feldraine. O, wie der Tau auf dem

Digitized by Google

leise betretenen Pfade liegt, der unsere Füße netzt. Und die Jungen? — Jubelnd, selig plätschernd in dem goldenen Übermaß des Herzens, das über ihre schwatzende Zunge träufelt, ziehen sie hinterdrein.

Ob's „Methode" hat, daß wir mit Ziffern anfangen und nicht gleich mit der Note, oder gleich mit dem Noten-Namen-Lernen, oder etwa mit den Schematisationssilben, oder gar mit den „Ton-Worten" — (wir meinen immer, das wären gar keine „Worte" to — pa — fe. Die Kinder meinten's auch!) — alles das geht uns nichts an. Die Kinder *singen*, und darauf haben die Kinder ein Recht. Deswegen haben wir ja auch „*Singestunde*". Und weil uns nichts so schnell, so leicht, so sicher, so „reizend" zum Liede führt, als die Ziffer, darum: gebt den Kindern die Ziffer, dann die Ziffer mit der Note, und zuletzt die blanke Note als Ziffer gelesen. — Deshalb singen die Kinder so gern. Aber eben **Nicht die ganze Klasse auf einmal und nicht in einem fort.**[1]) So wie beim Gedichte lesen, der Reihe nach geht's. Und wie sie spannen, ob er's kann.

Das ist die vielgefürchtete Singestunde bei den Kleinsten. Ob der Verfasser mit seinem Büchlein „neue Bahnen" geht? — — —

Und nun ein zweiter, aber recht kurzer Hinweis auf den II. Teil. **Der Weg zum schönen Singen geht nur über die Schwelle des schönen Sprechens.** Alle andern Versuche müssen scheitern. In zwanzigjähriger, arbeitsreicher „Schul-"Arbeit in Klasse, Kirchenchor und Konzertsaal hat der Verfasser die Wahrheit dieses Satzes ausgeprobt. „Es führt kein andrer Weg nach Küßnacht."

Darüber, *wie* man dazu gelangt, ließe sich ein „großes", ansehnliches Buch schreiben. Wir hatten auch eins geschrieben. Aber wir sagten uns: „Das liest doch keiner." Darum haben wir Raum zu sparen gesucht und alles Notwendige so lange gepreßt, bis es in der zweiten Fibel glücklich — zur Hauptsache in Form von Fußnoten — untergebracht war. Der Zehnte wird es dem kleinen Heftchen ansehen, daß es eine solche „Nuß" wäre. Aber es ist wahr. Wieviel Erfahrung nötig war, ehe alles spruchreif erschien — wieviel Mühe solche „Kleinarbeit" verursacht, das ist schwer nachzuweisen. Wenn aber die Fibel diese „Kleinarbeit" leichter machen sollte, die Arbeit an den Kleinen — wenn das Singen jetzt wieder käme in Schwung, dann wäre der „Sänger" belohnt „genung".

Umschau.

Der *Deutsche Lehrerverein* wird in Zukunft eine bedeutend größere Wirksamkeit entfalten als bisher. In einem Bericht über die Sitzung des geschäftsführenden Ausschusses am 8. April heißt es: „Sodann gab der Schatzmeister eine Zusammenstellung der Geldbeträge, die sich bei den Beratungen der letzten Monate als notwendig für den weiteren inneren Ausbau des

[1]) Man lasse die „Lieder des Hauses" zu *Anfang* des ersten Schuljahres auch nur einzeln sich vorsingen. Die Singestunde wird dadurch viel intimer, eine Art Märchenstunde. Das Lesenlernen geschieht doch auch erst dann im Chore, wenn die Kinder **einzeln** so weit vorgeübt sind.

Deutschen Lehrervereins und die Ausdehnung seiner Tätigkeit herausgestellt haben. Auf Grund dieser Zusammenstellung kam der Ausschuß zu dem Beschluß, der Vertreterversammlung die Erhöhung des Beitrages auf 50 Pf. (einschließlich 15 Pf. für die Rechtsschutzkasse) für jedes Mitglied vorzuschlagen." Wer lacht da?! 30 Pf. sind bis jetzt von jedem Mitgliede bezahlt worden und nun soll sich der Betrag um 20 Pf. erhöhen; das ist eine Steigerung von $66^{2}/_{3}\,\%$. Wird denn die deutsche Lehrerschaft solche Lasten tragen können, wenn auf jede Woche knapp 1 Pf. entfällt? Man hat mir gesagt, es wäre in Rücksicht auf die Bayern nicht angängig, die Steuern höher zu bemessen. In kaufmännischer Beurteilung würde das also heißen: Der Deutsche Lehrerverein ist mir, dem bayrischen Lehrer, nicht mehr wert als 50 Pf., verlangt man etwa einen höheren Preis dafür, so will ich mir erst einmal überlegen, ob ich dann den Kontrakt nicht löse. Ich glaube das nicht und will es nicht glauben. Oder will man aus Rücksicht auf einen Teil der preußischen Lehrer nicht höher gehen? Man hält es ja gewissermaßen für nötig, die Höhe des vorgeschlagenen Mitgliederbeitrages zu entschuldigen durch die in Klammern gesetzte Bemerkung „einschließlich 15 Pf. für die Rechtsschutzkasse". So ist wenigstens Vorsorge getroffen, daß die Vertreterversammlung, die ja nach meiner Kenntnis immer im Sinne des geschäftsführenden Ausschusses beschließt, nicht unvorsichtigerweise den Mitgliederbeitrag höher normiert als es der geschäftsführende Ausschuß für wünschenswert und notwendig hält. Vielleicht wäre gar keine Möglichkeit gegeben, höhere Einnahmen zweckdienlich zu verwenden. Freilich wäre es wünschenswert, die Reiseentschädigungen für die Delegierten so zu bemessen, daß sie dem tatsächlichen Aufwande entsprechen, aber das kostet zu viel Geld. Es dürfte auch im Interesse der zu erstrebenden Homogenität der Gesinnung in Lehrerkreisen durchaus angebracht sein, die Berichte über die Tätigkeit des Deutschen Lehrervereins und über die Verhandlungen auf den Lehrertagen jedem zugängig zu machen, aber dazu fehlt das Geld. Wer Interesse dafür hat, mag sich die Jahres- und Versammlungsberichte kaufen. Der Teil der pädagogischen Presse, der Originalleitartikel nicht gern abdruckt, weil sie Geld kosten, würde ja auch höchst unzufrieden sein, wenn ihm der so überaus billige Lesestoff von 6 – 10 Fortsetzungen nicht mehr zu Gebote stehen würde. Es würde so überaus nützlich sein, in einer Versuchsschule den Wert oder Unwert neuer und alter pädagogischer Ideen darzutun, denn nach § 1 seiner Satzungen bezweckt der Deutsche Lehrerverein „die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule", und der Versuch gibt in vielen Fällen den Ausschlag, dazu mangelt es jedoch an Geld. Wir haben keine politische Presse, die unsere Ideen in einem Umfange vertritt, wie es wünschenswert wäre, da die Parteipresse in erster Linie sich nach dem Parteiprogramm richtet, aber das kostet so heidenmäßig viel Geld. Im Deutschen Lehrervereine sind ungefähr 50000 Lehrer und Lehrerinnen nicht vertreten. Es bedürfte einer eingehenden und umfangreichen Werbe- und Aufklärungsarbeit, sie zu gewinnen, aber Agitation kostet Geld. Mir erscheint ein Vorstand, dessen Mitglieder aus allen Teilen Deutschlands sich rekrutieren, gegenüber der jetzigen Einrichtung als zweckmäßiger und der Zusammensetzung des Vereins entsprechender; aber diese Einrichtung

Digitized by

würde zu kostspielig sein. Wir aber erhöhen unsere Mitgliederbeiträge von 30 auf 50 Pf. und dehnen die Tätigkeit des Deutschen Lehrervereins aus und arbeiten an seinem inneren Ausbau, soweit sich eben für 20 Pf. pro Mitglied der innere Ausbau vollenden und die Tätigkeit ausdehnen läßt. Ich gebe zu, daß es Leute gibt, die lieber aus dem Vereine austreten als das Opfer von 1 Reichsmark zu bringen, aber was nützt uns dann die energielose Masse, der jede Opferfreudigkeit fehlt. Die Aufgabe des geschäftsführenden Ausschusses wäre es gewesen, die deutsche Lehrerschaft von der Notwendigkeit dieser Opfer zu überzeugen, indem er ihr in großzügiger Weise die Aufgaben, die noch der Lösung harren, vor die Seele gestellt hätte, aber er hat vorgezogen, passiv zu bleiben, sich schieben zu lassen, statt selbst zu schieben. Die Beschlußfassung wird voraussichtlich im Sinne des Vorschlages erfolgen. Es dürfte das Empfehlenswerteste sein, darüber zu schweigen, denn man würde es in anderen Berufskreisen nicht verstehen, wie mit einer so lächerlich niedrigen Summe eine energische Vertretung der Interessen der deutschen Lehrerschaft erzielt werden soll. Kriegführen kostet 1. Geld, 2. Geld und 3. Geld, und wir werden noch lange um unsere Rechte und um die Rechte der Schule Krieg führen müssen.

Im Jahre 1906 fand die letzte statistische Aufnahme des deutschen Volksschulwesens statt. Das letzte „Vierteljahrsheft der Statistik des Deutschen Reiches" enthält darüber genauere Angaben. Danach erhalten rund 9 800 000 Kinder ausschließlich Volksschulunterricht, das sind 94 %.

Die eminente Bedeutung der Volksschule für den Kulturzustand der Nation ist allein schon daraus ersichtlich. In 61 000 Schulen unterrichteten 166 000 Lehrkräfte, darunter 29 000 Lehrerinnen. Die Zahl der Lehrer hat sich seit 1901 um 13,7 %, die der Lehrerinnen um 30,5 % vermehrt. Die Hansastädte beschäftigen verhältnismäßig die meisten Lehrerinnen. Im Königreich Sachsen kommen auf 95 Lehrer nur 5 Lehrerinnen, trotz seines Reichtums an Industrieorten, die in Norddeutschland Lehrerinnen in großer Zahl anstellen. Wir sächsischen Lehrer empfinden diese Tatsache durchaus nicht als einen Nachteil des sächsischen Volksschulwesens. Die Aufwendungen für Volksschulzwecke sind im Reiche seit 1901 um rund 100 Millionen Mark gestiegen. Preußen ist gegenüber dem Durchschnitt um 2,8 % zurückgeblieben, während die übrigen größeren Bundesstaaten darüber — zum Teil sehr wesentlich — hinausgehen. Noch deutlicher erkennt man die Rückständigkeit Preußens, wenn man die Steigerung der staatlichen Aufwendungen allein in Betracht zieht. Hier beträgt der Durchschnitt im Reiche 23 %, in Württemberg, Bayern, Sachsen zwischen 40 – 50 %, in Baden 86,6 % und in Preußen 12,7 %. Selbstverständlich steht es auch in Bezug auf den Aufwand für einen Schüler unter dem Durchschnitt, während es natürlich in Bezug auf die auf einen Lehrer entfallende Schülerzahl über dem Durchschnitt steht. Die Statistik beweist mit schlagender Deutlichkeit, daß das Wort „Preußen in Deutschland voran!" auf dem Gebiete der Volksbildung eine Phrase ist, da es jeder realen Grundlage entbehrt. Nicht weniger als 542 Millionen Mark — 151 Millionen aus Staatsmitteln — wendet das Reich für Volksschulzwecke auf; das ist eine so gewaltige Summe, daß man sich immer und immer wieder die Frage vorlegen muß: Erreicht man mit den bedeutenden

Digitized by Google

Aufwendungen auch den beabsichtigten Zweck? Ich möchte das entschieden bezweifeln und ich bin nicht der Einzige, der es bezweifelt. Wer — wie ich — 20 Jahre lang Fortbildungsschulunterricht erteilt hat, kann nicht mehr davon überzeugt sein, daß der Weg, den die Entwickelung unseres Volksschulwesens in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts genommen hat, der richtige ist. Das vorige Jahrhundert hat die Lernschule ausgebildet. Die Schule stand unter der Losung „Wissen ist Macht". Selten ist ein Wort so falsch verstanden worden wie dieses. Da man aber bald einsah, daß sich die Köpfe der Kinder mit Wissen nicht so leicht vollstopfen lassen, wie sich ein Sack mit Hafer füllen läßt, so sannen kluge Leute, die häufig auch ein Geschäftchen machen wollten, darüber nach, wie das „Futteraufschütten" am zweckmäßigsten einzurichten sei, damit möglichst viel konsumiert werde. Wir kamen zu einer Überschätzung und damit zu einer allmächtigen Herrschaft der Methode. Niemand hatte sich darum gekümmert, ob denn auch der geistige Magen der Kinder stark genug sei, die Menge des Futters zu verdauen. Die Kunsterziehungstage waren die ersten Anzeichen, daß man die Krankheit erkannt hatte. Seitdem hat die Überzeugung, daß eine Reform der Volksschule eine dringende Notwendigkeit ist, immer weitere Kreise durchdrungen. Jetzt kommt es darauf an, all die zersplitterten Kräfte, all die einzelnen Wässerlein in ein Bett zu leiten und zu einem mächtigen Strome zu vereinigen. Der erste Schritt dazu ist geschehen. In Berlin hat kurz vor Ostern eine Versammlung stattgefunden, die die Gründung eines Bundes für Volksschulreform im Prinzip beschlossen hat. Die endgültige Konstituierung wird später stattfinden, wenn der Satzungsentwurf vorgelegt werden wird. Zweck der Organisation ist die Reform der Volksschule vom Kinde aus. Als Mittel zu diesem Zwecke sollen dienen: Zusammenschluß aller Personen und Vereinigungen, welche eine Reform in dieser Richtung für notwendig halten; Kenntnisnahme und Unterstützung von Versuchen, Vertretung des Reformgedankens gegenüber Öffentlichkeit und Behörden, Einrichtung einer Zentralstelle zur Sammlung der Arbeitsergebnisse und Tätigkeitsberichte. Der Mindestbeitrag für Einzelmitglieder soll eine Mark betragen. Die Leitung übernimmt ein geschäftsführender Ausschuß mit dem Sitz in Hamburg, in den einzelnen Orten werden lokale Ausschüsse errichtet. Es wird darüber seinerzeit weiter berichtet werden. Die Gründung dieser Vereinigung ist eine Notwendigkeit. Eine schwere Aufgabe wartet ihrer, denn die Umwandlung unserer Volksschule in eine Arbeitsschule wird erst dann möglich sein, wenn Lehrer und Eltern von deren Notwendigkeit überzeugt sind.

Enthüllungen über die Seminarerziehung sind jetzt an der Tagesordnung. Der Bamberger Fall ist bereits mitgeteilt. Jetzt teilt ein ehemaliger Zögling des Eichstätter Seminars ein ähnliches Vorkommnis mit, nur daß es sich in Eichstätt nicht um den „Faust", sondern um das Nibelungenlied handelt, das, soweit es im Besitze der Schüler war, entweder abgeliefert werden mußte oder heimzusenden war. Rousseaus „Emil" erregte den Zorn des Religionslehrers dermaßen, daß er zum Feuertode verurteilt wurde. Die Exekution vollzog der geistliche Herr höchst eigenhändig. Anathema sit! In einer bayrischen Präparande war überhaupt jede Lektüre verboten. Diese Bestimmung hatte wenigstens das Gute, daß die

Digitized by

Schüler nicht im unklaren über die Bücher waren, die sie lesen und nicht lesen durften. Man fragt sich: Sind diejenigen, die derartige Verbote erlassen, wirklich so beschränkt, daß sie glauben, es würde überhaupt nicht gelesen? In preußischen Seminaren ist es nicht besser, so teilt z. B. die „Frankfurter Zeitung" mit, daß im Seminar zu Mettmann a. Rh. jedes „Abonnement auf eine Zeitschrift verboten sei und der Direktor überhaupt das Lesen von Büchern außer den vorgeschriebenen Lehrbüchern für einen Luxus erkläre". Kürzlich wurden Mitteilungen über die Hausordnung des Seminars zu Eckernförde in der „Neuen Hamburger Zeitung" veröffentlicht, die den Beweis erbringen, daß die dortigen zukünftigen Lehrer unter einem Regimente stehen, das einer Zwangserziehungsanstalt zur Ehre gereichen würde. Die „Schleswig-Holsteinische Schulzeitung" ergänzt die Mitteilungen des freisinnigen Abgeordneten Hoff im preußischen Abgeordnetenhause über die Zustände am Seminar zu Hadersleben. Danach haben die Hauswirte, bei denen Seminaristen wohnen, sich verpflichten müssen, „die Haustür abends 10 Uhr abzuschließen, den Seminaristen keinen Hausschlüssel zu überlassen, und sobald letztere ihre Wohnung nach 8 resp. 9 Uhr verlassen oder nicht rechtzeitig zu Hause sind, solches am nächsten Morgen vor 9 Uhr dem Seminardirektor anzuzeigen. Bei Nichtbefolgung dieser Vorschriften werden ihnen die Seminaristen entzogen." Durch derartige Gängeleien, Bevormundungen und polizeiliche Vorschriften sollen Persönlichkeiten erzogen werden. Man soll aber nicht etwa denken, solche Zustände wären in Deutschland nur ausnahmsweise vorhanden. Eine große Zahl von Lehrern hat ähnliche Erfahrungen gemacht und viele gibt es, die die Seminarjahre als die freudelosesten ihres Lebens ansehen. Das ganze System unserer Seminarerziehung muß naturnotwendig solche Zustände herbeiführen.

Einige in der „Freien bayerischen Schulzeitung" veröffentlichte Briefe verbreiten ein helles Licht über die Ursachen, die dem Religionslehrer einen überwiegenden und bestimmenden Einfluß im Lehrerkollegium des katholischen Seminars sichern. In einem der Briefe heißt es: „Bei den katholischen Lehrerbildungsanstalten besteht die Gepflogenheit, daß der Religionslehrer dem zuständigen Ordinariat über das Verhalten der einzelnen Lehrer jedes Jahr Bericht erstattet. Damit ist dem geistlichen Präfekten natürlich eine scharfe Waffe gegenüber ihm mißliebigen Kollegen gegeben. . . . Bekanntlich werden auch nicht bloß bei Besetzung der Seminardirektorstellen die kirchlichen Oberbehörden vom Ministerium befragt, sondern es ist sicherlich auch bei Besetzung anderer Stellen die Meinung der Ordinariate nicht ohne Einfluß." In einem anderen Briefe wird mitgeteilt, daß die Präfekten gehalten sind, „über das religiös sittliche Verhalten der Schüler, der Lehrer und des Direktors alljährlich einen Bericht an das Ordinariat abzugeben." Was nützt unter solchen Umständen die Versetzung eines einzelnen Präfekten, wie die des „berühmt" gewordenen Bamberger Herrn. An der Wurzel muß das Übel ausgerottet werden, wenn nicht heuchlerisches Frommtun in den Lehrerkollegien sich breit machen soll. Den weiteren geschäftlichen Gang ungünstiger und günstiger Berichte kann man sich ja denken, wenn man sich die innige Verbindung von Zentrum und Klerus vor Augen hält. Ob es in Norddeutschland ein ähnliches Spitzelsystem gibt, wie es in Bayern zu

Digitized by Google

bestehen scheint, möchte ich mindestens für die protestantischen Seminare bezweifeln. Dort gehören aber die Seminarleiter vielfach der protestantischen Orthodoxie an wie sie ja auch häufig aus dem geistlichen Berufe genommen sind. Der Geist der protestantischen Orthodoxie ist aber nicht wesensverschieden von dem Geiste des Ultramontanismus. Die gleiche Unduldsamkeit gegen alles, was dem freidenkenden Menschen hoch und heilig erscheint, der gleiche Haß und die gleiche Verfolgungssucht gegen Andersdenkende zeichnen beide aus.

Davon weiß ein Liedchen der Generalsekretär und ehemalige Volksschullehrer Joh. Tews zu singen. Schon im preußischen Landtage begannen gegen ihn die Angriffe, die in verstärkter Weise in den „Monatlichen Mitteilungen des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule" fortgesetzt wurden. Die 21. Generalversammlung des Vereins zur Erhaltung der evang. Volksschule hat nach einem Vortrage des Pastors a. D. Fr. Zillessen die gegen Tews gerichteten Angriffe ausdrücklich gebilligt. Es ist ein Kesseltreiben in optima forma. Mit nicht mißzuverstehender Deutlichkeit stellt sich nun der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins in einer Erklärung, durch die in treffender Weise die ganze verleumderische Kampfesart der Gegner Tews charakterisiert wird, auf die Seite des Vorkämpfers der deutschen Lehrerschaft und er tut recht daran. Diese moralische Unterstützung ist eine Notwendigkeit für jeden, der für eine Sache kämpft, denn mit dem Gefühl, daß hinter ihm die Masse steht, ist es allein möglich, dauernd für die Masse einzutreten, andernfalls muß die Kraft erlahmen.

Die Vertreterversammlung des Preußischen Lehrervereins hat am 14. April in Berlin getagt und zu den Fragen der Lehrerbesoldung und der Schulleitung Stellung genommen. Aus der Resolution zur ersten Frage will ich nur zwei Sätze mitteilen: 1. „Die Vertreterversammlung des Preußischen Lehrervereins spricht ihr tiefstes Bedauern darüber aus, daß die Königl. Staatsregierung die in der Thronrede versprochene Besoldungsvorlage für Volksschullehrer dem Landtage nicht vorgelegt hat." 2. „Der Preußische Lehrerverein gibt auch dem Gefühl bitterster Enttäuschung über die Einschätzung Ausdruck, welche die Arbeit der Volksschullehrer durch die Regelung der Teuerungszulagen erfahren hat." Das läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Diese Deutlichkeit vermisse ich leider in den Sätzen, die von der Versammlung betr. die Schulaufsicht zum Beschluß wurden. Der mir zur Verfügung stehende Raum würde bei weitem nicht genügen, wollte ich auch nur die angenommenen Sätze noch mitteilen. Es wird notwendig sein, später noch einmal darauf zurückzukommen. In der Debatte sprachen sich die Vertreter der Rheinisch-westfälischen Lehrerverbände gegen die vorgeschlagene Resolution aus, da sie die Aufsichtsbefugnis der Rektoren nicht verwerfe. Als trotzdem die Annahme der Resolution erfolgte, schieden die rheinisch-westfälischen Vertreter aus den weiteren Verhandlungen aus. Ich halte diesen Weg nicht für den richtigen, denn wohin sollte es führen, wenn die Minorität im Verdruß über die erlittene Niederlage immer ausscheiden wollte, um damit zu dokumentieren: Wenn mein Wille nicht zur Geltung kommt, so ist mir der ganze Verein gleichgültig. Das würde dem

Digitized by

bekannten Grundsatze der Konservativen entsprechen: Und der König absolut, wenn er unsern Willen tut. Eine innerlich begründete Bewegung ist mit einem Majoritätsbeschluß noch nicht abgetan. — n.

Notizen.

Spielkurse. Der Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland hat seine amtliche Übersicht über die Spielkurse des Jahres 1908 herausgegeben. Es werden 24 Kurse für Spielleiter und 20 für Spielleiterinnen in den verschiedensten Landesteilen Deutschlands stattfinden. Die Übersicht kann kostenfrei von dem Geschäftsführer des Zentralausschusses, Hofrat Prof. Raydt, Leipzig, Löhrstraße 3/5, bezogen werden.

Kongreß für Moralpädagogik. In London findet vom 23.—26. Sept. 1908 der erste internationale Kongreß für Moralpädagogik statt. Wie aus den uns vorliegenden Drucksachen hervorgeht, hat die Veranstaltung die führenden Männer auf dem Gebiete der Schule aller Länder zu Förderern. Nähere Auskünfte erteilt der General-Sekretär Gustav Spiller, 6 York Buildings, Adelphi, London.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Peters, H.: Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Schulen und für die Hand des Lehrers, zugleich ein Lesebuch für Naturfreunde. Mit 111 Abbildungen im Text und einer geologischen Karte von Deutschland. 2. Aufl. der „Bilder aus der Mineralogie und Geologie." (266 S.) Kiel 1905, Lipsius & Tischer. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Drees, Dr. H.: Deutsche Festspiele. (122 S.) Berlin, Chr. Friedrich Vieweg. M. 1.50.

Denkschrift über die II. Konferenz von Religionslehrerinnen zu Stettin am 5., 6. und 7. Juni 1906. (112 S.) Braunschweig 1906, Wollermann. Geh. M. 1.20.

Darwin, Charles: Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe ums Dasein. Nach der Übersetzung von J. V. Carus und der letzten englischen Ausgabe bearbeitet von Dr. Heinrich Schmidt (Jena). Volksausgabe. (297 S.) Stuttgart, Alfred Kröner. M. 1.—.

Blau, Konsistorialrat Paul: „Wenn ihr mich kennetet." Religiöse Vorträge für ernste Frager unter den Gebildeten. Mit Vorrede von D. E. Dryander. 2. neubearbeitete Aufl. (189 S.) Berlin 1907, Trowitzsch & Sohn. Geh. M. 2.40, geb. M. 3.25.

Pädagogische Bibliothek. 21. Band. I. Teil. Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die Deutsche Geschichte, von H. Weigand u. A. Tecklenburg, bearbeitet von H. Weigand. 3. verb. Aufl. (76 S.) Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). Brosch. M. 1.—.

Fricke, J. H.: Bilder aus der Kirchengeschichte (mit Berücksichtigung der engeren Heimat) für Stadt- und Landschulen. Mit einem Anhange: Geschichte des Kirchenliedes. 2. verbesserte Aufl. Ausgabe A. Allgemeine Ausgabe. (52 S.) Hannover 1907, Carl Meyer (G. Prior). M. —.25

Ernst Gründler, Regierungs- u. Schulrat: Nur treu! Seminaransprachen. (213 S.) Leipzig 1907, Dürr. Geh. M. 2.25. Geb. M. 2.80.

Klingebeil, Hermann: Höchste Güter. Streifzüge eines Wahrheitsuchers. (375 S.) Berlin 1906, Conrad Skopnik. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Bär, Adolf: Methodisches Handbuch der Deutschen Geschichte. Teil II. Völkerwanderung und Frankenreich. (269 S.) Gotha 1906, E. F. Thienemann. Brosch. M. 3.50, geb. M. 4.—.

Fricke, J. H.: Biblische Lebens- und Geschichtsbilder für die Unter- und Mittelstufe der Stadt- und Landschulen. Mit Karte von Palästina. Stereotypauflage. Ausgabe C. I. Teil. (120 S.) Hannover 1907, Carl Meyer (G. Prior). Geb. M. —.70.

Fritzsche, Dr. A.: Vorschule der Philosophie. Eine Anleitung zum Nachdenken über unsre Begriffe von Gott und Welt im Anschlusse an den Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten. (172 S.) Leipzig 1906, Dürr. M. 2.40.

Pankraz Geoffroy: Erläuterungen und Kombinationen zu den Elementarübungen im Rechnen. 3. verbesserte Aufl. (38 S.) München 1907, Max Kellerer. M. —.80.

Sammlung Göschen. Nr. 156. Kolonialgeschichte, von Dietrich Schäfer, Prof. der Geschichte an der Universität Berlin. (151 S.) 1906. Geb. M. —.80. Nr. 40. Deutsche Poetik, von Prof. Dr. Karl Borinski. 3. verbesserte Aufl. (164 S.) 1906. M. —.80. Nr. 61. Deutsche Redelehre, von Prof. Hans Probst. 3. verbesserte Aufl. (130 S.) 1905. M. —.80. Nr. 45. Römische Altertumskunde, von Dr. Leo Bloch. 3. verbesserte Aufl. Mit 8 Bildern. (173 S.) 1906. M. —.80. Nr. 33. Deutsche Geschichte. Band 1. Mittelalter (bis 1519), von Prof. Dr. F. Kurze. 3. durchgesehene Aufl. (184 S.) 1906. M. —.80. Nr. 35. Deutsche Geschichte. Band 3. Vom Westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reiches (1648—1806), von Prof. Dr. F. Kurze. (213 S.) 1907. Leipzig, G. J. Göschen.

R. Händler: Lehrbuch für den Schreibunterricht nach physiologischer Methode. Neue Bahnen durch wissenschaftliche Erkenntnisse. Mit 20 Anschauungstafeln. (104 S.) Dresden 1906, Alwin Huhle. M. 2.50.

Heß, Wilhelm: Die Bibel. Praktische Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. (87 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Geh. M. 1.—, geb. M. 1.40.

Jugendgesang. Sammlung mehrstimmiger Lieder in losen Blättern, für den Schulgebrauch herausgegeben von Max Battke. Preis des Blattes M. —.05. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. Nr. 1—20 M. 1.—, Nr. 21—40 M. 1.—.

Kälker, G.: Die Biblische Geschichte im dritten und vierten Schuljahre. (Biblische Sittenlehre.) (136 S.) Dresden 1906, Alwin Huhle, Kart. M. 1.60, geb. M. 2.—.

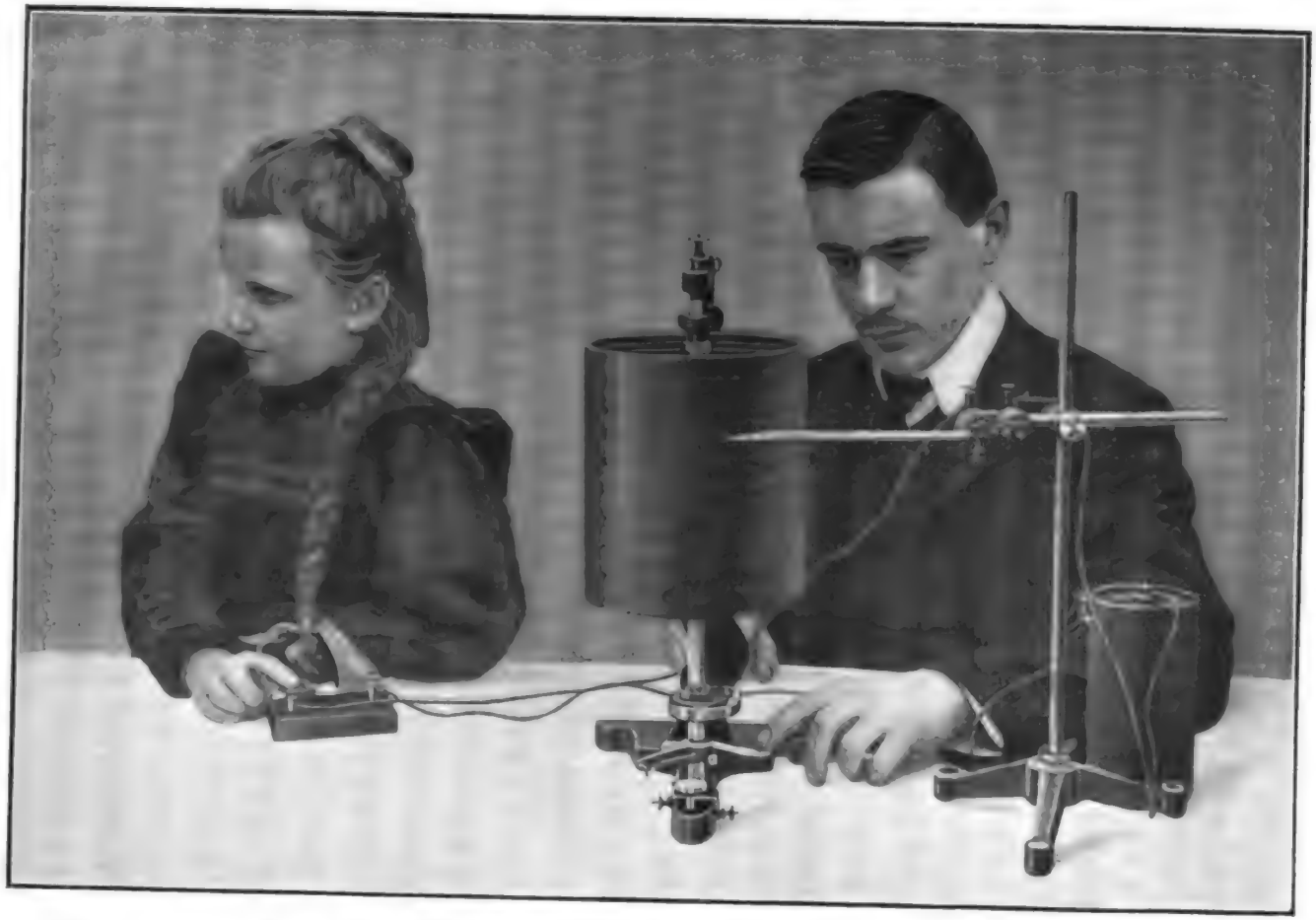
Kellermann, C. A.: Im Goethehause zu Gast. Nach eines Engländers Tagebuchnotize aus Ilmathens klassischen Tagen. Mit Buchschmuck von W. Büppelmann u. Max Oehler-Weimar. (32 S.) Oldenburg 1907, H. Hintzen. M. —.75.

Kemmer, Dr. L.: Die graphische Reklame der Prostitution. Nach amtlichem Material und nach eignen Beobachtungen geschildert. 4. u. 5. Tausend. Mit Briefen von Hans Thoma und Paul Heyse an den Verfasser. Als Manuskript gedruckt. (52 S.) München 1906, C. E. Beck. M. 1.—.

Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von (†) E. Kuenen, Professor, M. Evers, Professor und einigen Mitarbeitern. 9. Bändchen. Schillers Glocke, von Prof. M. Evers, Direktor des Gymnasiums zu Barmen. 3. verbesserte Aufl. (244 S.) 1906. M. 1.50. 10. Bändchen. Das Nibelungenlied mit einem Überblick über die Sage und die neuere Nibelungendichtung. 3. neubearbeitete u. erweiterte Aufl. Von Lic. Hans Vollmer, Oberlehrer an der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg. (204 S.) 1906. M. 1.25. 23. Bändchen. Schillers Wallenstein. 4. Heft. 1. Hälfte. Von M. Evers. Mit einem Kärtchen. (199 S.) 1905. M. 1.40. 26. Bändchen. Gudrun, von Rudolf Peters, Oberlehrer am Kgl. Hohenzollern-Gymnasium zu Düsseldorf. (123 S.) 1906. M. 1.20. 27. Bändchen. Heinrich von Kleists Hermannsschlacht, von Dr. P. Gerecke, Oberlehrer am Werner Siemens-Realgymnasium in Schöneberg. (129 S.) 1905. M. 1.20. 28. Bändchen. Schillers Wallenstein. 4. Heft. 2. Hälfte. Von M. Evers. Mit einem Kärtchen. (226 S.) 1905. M. 1.40. Leipzig, Heinrich Bredt.

Digitized by Google

Digitized by Google



Einfacher Reaktionsversuch nach graphischer Methode.

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 9 Juni 1908

Kindheitsromane.

Von Dr. J. Loewenberg.

OF CALIFORNIA

II.

Wie ein frischer Windhauch auf Bergeshöh umweht es einen, wenn man von diesen beiden Büchern zu Gottfried Kämpfers Geschichte kommt, die uns Andreas Krüger in schlichten, kernigen Worten erzählt. Sein Gottfried ist ein körperlich und geistig gut veranlagter Herrnhuter Junge, den aber sein ungestümer Trotz, sein Ehrgeiz, seine Rücksichtslosigkeit immer in Zwiespalt mit sich und seiner Umgebung bringen. Wie das Elternhaus, wie die Großmutter, und vor allem die Spielgefährten auf Gottfrieds Charakter einwirken, wie er auf falsche Wege gerät, wie er abenteuerliche Selbstmordpläne schmiedet, und wie er durch seine gesunde Natur und durch die freie Zucht des Vaters wieder zu Wege kommt, das ist im ersten Teil gar köstlich, wenn auch ein wenig umständlich geschildert.

So gehen die Knabenjahre dahin, er wächst auf wie ein Junge auf dem Lande im Freien und in Freiheit. Die Schule? Nebensache, nur gelegentlich wird erwähnt, daß er einige Plätze herauf- oder heruntergekommen ist. Auf sein Innenleben hat sie gar keinen, oder doch nur geringen Einfluß.

Ganz anders wird's aber, als Gottfried nach der Herrnhuter Erziehungsanstalt Girdein kommt, wo neben dem Einfluß der Mitschüler auch Lehrer und Unterricht, und vor allem der ganze Geist der Anstalt auf Charakter und Gemüt des Jungen bestimmend wirken. Da arbeiten Lehrer und Schüler zusammen, und der Unterricht trägt ein persönliches Gepräge. Es gibt auch Leseabende, wo die Schüler mit feinem Verständnis in die Schatzkammer deutscher Dichtung geführt werden. In Girdein, merkwürdig genug, legt man auch Wert auf guten Vortrag und auf die Kunst zu lesen.

„Den deutschen Jungen und ihren Schulmeistern!" hat Krüger sein Buch gewidmet.

Daß unsere Jungen aber ja nicht, nur ja nicht diesen Teil des Buches lesen! Es könnte zu Aufruhr und Verschwörung führen. Gebüffelt wird auch in Girdein, besonders in der Oberprima vor dem

Digitized by Google

Examen. Die Lehrer allein können das nicht ändern, das liegt am System, aber sie verstehen und dulden es, daß die Zöglinge nach kaum bestandenem Examen all die greulichen Plagegeister der letzten Monate, die Leitfäden und Tabellen und vor allem die verfehmten Mathematikbücher mit wahrhaftem Inquisitorenjubel dem Scheiterhaufen überliefern.

Sie wissen es und dulden es gern, denn sie haben es nicht vergessen, daß sie einmal jung gewesen. Gewesen? Nein, sie sind es noch. Sie sind nicht nur die Lehrer, sie sind die Freunde, die Kameraden ihrer Schüler. Sie lachen und scherzen und spielen mit ihren Jungen. Sie ringen um den Preis mit ihnen bei der Fahnenbarre, beim Eislauf, in der Schneeballschlacht. Es ist ein turnfröhliches Haus, darin die mährischen Brüder walten. Es lebt viel von dem Geiste des großen Amos Comenius darin. Allmonatlich gibt es einen ganz freien Sonnabend, der der Privatlektüre, dem Spiel, dem Turnen oder Ausflügen gewidmet ist.

Nichts aber ist herrlicher als das große Sommerfest, das hellenische Schönheit mit germanischer Kraft eint. Frühmorgens wird im Schulhause eine griechische Tragödie dargestellt, werden horazische Oden vorgetragen, und dann folgt eine Wanderung durch Heide und Wald. Ein fröhliches Lager wird aufgeschlagen, dann wird im Fluß gebadet, Wetturnen, Wettspiele, kleine Aufführungen lösen sich ab, es wird getrunken, geschmaust und gesungen, bis ein Fackelzug in tiefer Nacht den Heimweg erhellt. Der Glanz dieses Sommerfestes muß durch das ganze Leben der Schüler strahlen, die es einmal mitgefeiert haben. Daß unsere Jungen nur nicht die Schilderung dieses Festes lesen!

Es ist ein turnfröhliches Haus, und ein republikanischer Geist lebt darin. Die Schüler müssen sich selbst regieren, und merkt einmal ein Lehrer, daß es irgendwo bei einem Schüler hapert, dann wird er nicht verdammt, dann bestellt er ihn zu sich zu einer freundschaftlichen Aussprache auf sein Zimmer oder zu einem herzaufschließenden Spaziergang ins Freie. Aber auch über die Schwächen und Fehler der Lehrer dürfen sich die Schüler beim „Schattenfest" ergehen, und wer über einen treffenden Witz am meisten lacht, das ist der betroffene Lehrer selber.

Vergeht sich aber einmal ein Lehrer so weit, daß er durch Jähzorn und Mißtrauen, die größten Fehler eines Erziehers, einen charaktervollen Jungen wie Gottfried Kämpfer zu offener Empörung treibt, so wird er fortgeschickt, nicht der Junge, sondern der Lehrer.

Wenn aber Gottfried in Grübeln und Zweifeln über den Tod der geliebten Großmutter und über die verloren geglaubte Liebe der Eltern

Digitized by Google

sich in tiefe Verbitterung hineinwühlt, dann schickt der Direktor ihn fort, schickt ihn einige Tage früher in die Weihnachtsferien, damit er sich mal frischen Wind um die Ohren pfeifen lasse. Man bedenke, für solchen Zweck drei freie Schultage! Ich weiß, daß einmal ein Direktor einen Knaben, der ihn bat, ihm zum silbernen Hochzeitstag der Eltern ein paar Stunden freizugeben, schroff abwies: Was gehen solche Privatsachen die Schule an!

Da hat's Gottfried besser, und kommt er auch durch seine Heftigkeit, sein cholerisches Temperament zuweilen in den Sumpf, er zieht sich immer wieder an seiner Selbstachtung, „wie Münchhausen an seinem eigenen Zopfe", daraus in die Höhe. Und so geht's in seinem jungen Leben auf und ab, bald hat er den Wind in seinen Segeln, bald hängen sie schlaff darnieder. Und als ihm das Schicksal den schwersten Schlag bereitet, als Nöte, der treue Freund, der humorvolle, tiefe, natur- und oesieliebende Jüngling stirbt, da wird Gottfried zum Mann.

Es ist ein gesundes, ein starkes Buch, diese Geschichte von Gottfried Kämpfer, wenn auch sein eigentlicher poetischer Gehalt geringer ist als der von „Freund Hein". Die Darstellung des Herrnhuter Milieu gibt ihm zwar noch einen besonderen Reiz, aber es liegt auch zugleich seine Schwäche darin. An die eigentümlichen Herrnhuter Ausdrücke wie Gemeinhelfer, Ehechorgeschwister, und dergleichen gewöhnt man sich schon; aber die Schilderung der Herrnhuter Verhältnisse geht doch zu sehr in die Weite und Breite, besonders da, wo sie ohne lebendige Beziehung zu der Entwicklung des Knaben sind. Manche Seiten, ja halbe Kapitel lesen sich wie ein Abschnitt aus einem Buche über Wesen und Bedeutung der Brüderunität, und manchmal hat man das Gefühl, als ob auch der Verfasser einem, wie Bruder Malwald zu tun pflegte, und wie der eigentümliche Herrnhuter Ausdruck lautet, „auf die Seele knie."

Und doch wie gesagt, ein gutes, ein starkes Buch. Es ist nicht viel Spannendes, Aufregendes, Leidenschaftliches in dieser Fahrt, die das Lebensschifflein des jungen Gottfried Kämpfer macht, und vom sichern Port des gereiften Alters mag man lächeln über die Stürme, die es umbrausen; aber der Fährmann, der da weiß, wie leicht ein einziger, zu starker Windstoß ein solches Schifflein zum Kentern bringt, wird nicht ohne Herzklopfen die Reise mitmachen.

Während „Unterm Rad" und „Gottfried Kämpfer" uns gleich in das Knabenalter ihrer Helden führen, und „Freund Hein" uns nur von den musikalischen Eindrücken aus Heiners erster Jugend berichtet, gibt uns Otto Ernst die ganze Kindheitsgeschichte seines „Asmus Semper".

Digitized by Google

So kann er den Untertitel seines Buches mit vollem Recht „Roman einer Kindheit" nennen.

Er beginnt da, wo die Seele seines kleinen Asmus die Augen aufschlägt, nein, wo sie sich erinnert, daß sie wach gewesen. Da sitzt das kleine rundliche, pausbäckige Kerlchen in einem weißen Kleidchen auf dem Treppenabsatz, und um ihn ist lauter silbernes lustiges Licht. Und wir sehen, wie er sich nach und nach die kleine Welt um sich erobert, wir trippeln mit ihm durch die Straßen mit den seltsamen Namen, durch das „kurze Elend" und den „langen Jammer", durch den düstern „langen Balken" und das „Holstenloch"; wir wandern mit ihm durch die Talwiese, wo immer Sonntag ist, und wir stehen mit ihm an den Ufern der schimmernden Elbe. Und wir klettern mit ihm auf den Boden und sehen, wie er neue Welten entdeckt. Was für seltsame merkwürdige Dinge kommen dem kleinen Burschen in den Weg: Barbierbecken und Drehorgeln und Raketen und der Mond und die Jahreszeiten und Soldaten, und Syruptöpfe und Weihnachten und Opernmelodien und Kühe und Pferde und Märchen und weiß Gott was alles. Tausend Dinge und tausend Kleinigkeiten, und doch wie interessieren sie uns! Wie neue, noch nie erblickte, erscheinen sie uns hier, wo wir Welt und Menschen mit den Augen des Kindes sehen. Diepenbroks Mond ist ein ganz anderer als der, den wir kennen.

Auch an dem jungen Menschlein bewährt sich der Eschenbach tiefsinniges Wort: „Nicht, was wir erleben, wie wir empfinden, was wir erleben, das macht unser Schicksal." Und Asmus empfindet viel und tief. Er spinnt die wundersamsten Träume, er sieht und erlebt die herrlichsten Märchen, und er fliegt mit ungebrochener Schwungkraft auf und nieder im Phantasieland. Darum bietet ihm auch die Schule, wo langweilige, pedantische öde Lehrer ihm ganze Jahre vergeuden, doch noch unendlich viel Herrliches und Schönes. Wo ihre Kraft versagt, setzt seine ein. Und ein lieblicheres Idyll hat nie ein Kind erlebt, als da Asmus mit Eliesern nach Mesopotamien wandert und Rebekka findet, und mit tieferer Andacht und mit innigerer Ergriffenheit hat nie ein Kind der Geschichte des Menschensohnes gelauscht als wie der kleine Asmus.

Was Frenssen in seinem Hilligenlei anstrebte und meiner Meinung nach vergebens anstrebte, jene heiligen Geschichten mit deutschen Augen zu sehen, sie ins deutsche Land zu versetzen, das ist hier in kleinem Umfange gelungen, weil wir sie nicht mit den Augen des dichtenden Theologen, weil wir sie unbewußt mit den Augen eines deutschen poesievollen Kindes sehen.

Digitized by Google

Aber auch Leid bringt die Schule, schweres Leid. Nicht um des Lernens willen. Das ist für Asmus eitel Spielerei. Er ist auch ein Füllen, das doppeltes Futter braucht. Er bekommt aber kaum halbes. Die Lehrer plagen ihn nur unbewußt, aber die Mitschüler, die rohen, starkknochigen, beschränkten Buben peinigen das Kerlchen, daß es verzweifelt betet: „Lieber Gott, laß sie mich doch nicht mehr so schrecklich quälen. Ich kann es nicht mehr aushalten." — Das ist ein ganz neues Kapitel des Schulelends.

Aber Asmus findet Trost, Trost in der Liebe. Nach all den vielen Liebschaften seiner Knabenzeit findet er ein Mädchen sonderbarer, fremdländischer Art, und die dunkle Lichtgestalt der kleinen Königin der Mainotten gießt ein weiches, sanftes Licht über seine ganze Seele und einen frohen Stolz, als habe er eine Blume gefunden, die nur alle hundert Jahr ein Auserwählter findet. Sie verschwindet ihm bald wieder; aber wir denken doch wie Asmus bei der Geschichte von Elieser und Rebekka: „Ja, die muß er nehmen."

Und Asmus Semper findet mehr. Er findet, daß er ein Dichter ist, und als sein Freund Diepenbrook unverdiente Haue bekommt, macht er ihm ein Gedicht von zwanzig schwermütigen Versen.

Wenn Asmus schon als kleines Bürschchen alle Melodien nachsang, hätte man glauben können, er werde mal ein Opernsänger oder ein Komponist werden; wer ihn sah, wie der Vierjährige den Dr. Krause kopierte, mußte auf einen großen Mimen schließen; seine Begeisterung für plastische Kunst hätte auf einen Bildhauer oder Maler hindeuten können; aber Asmus, der Vielseitige, wird nichts von alledem — er wird Dichter. Wer tiefer gesehen, hätte das aus seiner stets regen bildkräftigen Phantasie, aus seiner Begeisterung für Dichter und Dichtung und auch aus seiner grenzenlosen, immer beschäftigten Faulheit vermuten können. — Freilich seine Tante hatte für dieses Phänomen einen andern Grund. Asmus war eines Tages von der Leiter gefallen und hatte eine kleine Gehirnerschütterung davongetragen. Die Eltern meinten, es sei ohne Folgen abgegangen, aber seine Tante sagte um die Zeit, als Asmus die ersten Verse machte, zu seiner Mutter: „Was ich dir sage, Rebekka, das hat er daher, wie er von der Leiter herabgestürzt ist."

Und Asmus findet noch mehr. Er findet einen Lehrer, wie er ihn braucht, einen jener seltenen feinen Menschen, die nicht nur ins Buch, die auch ins Herz des Kindes sehen und selber ein Stück schaffender Künstler sind. Und nun winkt dem armen, reichen Knaben, den es oft gehungert und oft gefroren, ein großes Glück. Er soll selber Lehrer

Digitized by Google

werden, und der alte Ludwig Semper jubelt: „Es geht wieder aufwärts mit den Sempers. Es geht wieder aufwärts!“

Dieser alte Ludwig Semper ist eine der wundervollsten Gestalten des Buches. Daß er, der arme Zigarrenarbeiter, Latein und Englisch und Französisch kann, seinen Horaz und seinen Shakespeare zitiert, will nichts bedeuten. Er könnte noch weniger gelehrt sein, ich wünschte es sogar, und er würde noch mehr sein. Er ist ein gefesselter Poet, ein Träumer, der beim Zigarrenmachen die herrlichsten Dinge erlebt, ein armer Teufel, der eher auf sein Stück Brot als auf sein Stückchen Poesie verzichtet, reich an Gedanken und Erfahrungen und reicher an Milde und Herzensgüte. Wie ein Patriarch aus biblischen Zeiten mutet er uns an, und wenn er seinem Jungen die Hand auf den Kopf legt und mit seinen strahlenden Augen anschaut, durchflutet nicht nur ihn, auch uns ein verehrungsvoller Schauer. Die beiden gehören zusammen. „Es mußte von Uranfang her zwischen diesen beiden Menschen eine Gemeinschaft sein, die noch stärker ist als das Blut, und die nur höhere Geister kennen.“

Alle Gaben haben die guten Feen diesem Ludwig Semper in die Wiege gelegt, nur eine hat einen Fluch ausgesprochen, und die Gaben schlummern, wie Dornröschen. Die Energie fehlt, die sie in Taten umsetzt. Aber die hat die Mutter. Sie hat zwar auch ein etwas zu feuriges Temperament, das sie damit erklärt, daß bei kleinen Menschen das Blut schneller in den Kopf steige, als bei langen; aber sie hält die Familie in aller Not, in allen Sorgen und Plagen doch schließlich aufrecht, die einfache, wenig gebildete Frau, die aber die Kunst versteht, aus einem alten Regenschirm eine neue solide Bluse zu machen.

Die Familie, die Arbeiterfamilie, mit ihren Leiden und Freuden, ihrer kleinen Börse und ihrer großen Sehnsucht, das ist der gewaltige, soziale Hintergrund dieses Romans. Gestalten um Gestalten tauchen auf, und sie alle tragen den wehmütigen Schmerzenszug, der aus Entbehrungen und Entsagungen der Seele stammt. Die großen Zeitereignisse von 48, von 66 und 70 ziehen nur in dämmernder Ferne vorüber. Aber wir stehen mitten in dieser Welt der Arbeit, auf diesem urkräftigen Boden, wo gerungen und gehungert wird, wo man Zigarren dreht und Goethe und Voltaire, Shakespeare und Kleist liest, wo man sich ein paar Groschen erspart und in herzerquickender Begeisterung hoch oben auf der Gallerie die Iphigenie und den Fidelio genießt. Gewiß eine merkwürdige Arbeitsstube, die Sempersche, und merkwürdige, seltsame Menschen arbeiten darin. Es mag dieser Stuben nicht allzu viele in deutschen

Digitized by Google

Landen geben, aber es gibt sie doch, und wer in ihr groß geworden und dazu noch die Gaben des Ludwig Semper und die Energie der Rebekka geerbt, der findet seinen Weg schon aufwärts.

Das ist ein Blick und nur ein Blick in den Asmus Semper, den ich für das reifste Werk Otto Ernsts, für eins der besten und reifsten unserer modernen erzählenden Literatur halte. Es geschieht nicht viel in dem Buche; aber es wird unendlich viel darin erlebt. Es ist ein Stück bester Heimatkunst, es führt uns in die Heimat unserer Seele und erschließt uns Schätze von pädagogischer Weisheit und Kenntnis der Kindespsyche. Es ist ein Werk, wie Keller von seinem „grünen Heinrich" sagt: „Für stillere und feinere Leute, die nicht auf den großen Eklat sehen."

Und dabei habe ich noch kein Wort von seinem köstlichen, duftigen Humor gesagt, kein Wort von seiner kristallklaren, bildreichen und anmutigen Sprache. Aber auch kein Wort von seinen Fehlern und Schwächen wird mancher denken. Also muß ich auch tadeln, denn wenn ich nicht tadle, wer wird mir das Lob glauben?

Was ich schon gerügt, sind die allzu reichen fremdländischen Zitate des alten Herrn Semper, die mir nicht so ganz zu seinem Charakterbilde zu passen scheinen. Was mir ferner mißfällt, ist, daß der große Asmus Semper oft hinter dem kleinen steht, und daß wir jenen hören, wo uns nach diesem verlangt. Wenn Asmus, der Neunjährige, zum ersten Mal an die Elbe geht, werden wir auf das große Ereignis vorbereitet, aber wir hören gar nicht, wie es auf ihn wirkt, wir hören nur — an und für sich eine ganz wundervolle Schilderung — wie der große Asmus die Elbe mit dem Rhein vergleicht, den natürlich der kleine noch gar nicht gesehen hat.

Wird man mir nun das Lob glauben?

Vier Romane, deren jeder bedeutsam in seiner Weise ist, deren jeder den andern nah berührt, und doch seine eigenen Wege geht. Sie alle vier zeigen uns Freuden und Leiden eines Knaben; die einen, wie die Schule quält und tötet, die andern wie sie — trotz Mängel und veralteter Systeme, erquicken und aufrichten kann, wenn nur ein rechter Lehrer da ist. In allen diesen Erzählungen steht dem jungen Helden ein starker, poesiebegabter Freund zur Seite, nur nicht in Asmus Semper; aber da ist der Vater der Freund, und die Poesie hat der Knabe selber. Und wiederum lockt junge Liebe in allen, aber nur in Asmus weist sie auf die Zukunft: „Still, Ihr werdet noch von mir hören!"

Wenn auch in dritter Person erzählt, so sind alle diese Erzählungen Ich-Geschichten, sind im gewissen Sinne ein Stück Autobiographie, in der

Digitized by Google

Dichtung und Wahrheit sich mischen. Einen Kindheitsroman kann man nicht erfinden, den holt man sich nicht aus seiner Phantasie, den holt man aus seinem Leben heraus.

Und mehr als je empfinden wir bei solchen Werken: die Dichtung ist die Naturgeschichte der menschlichen Seele, und stärker als je tönt in unsere Überkultur und Schuldressur Zarathustras Wort hinein:

„Eurer Kinder Land sollt ihr lieben, diese Liebe sei euer neuer Adel, das Unentdeckte im fernsten Meere, nach ihm heiß' ich eure Segel suchen und suchen."

Mit Kindern hinaus!

Von Hermann Lorenz.

Von Art, Wert und Notwendigkeit der Schulspaziergänge.

„Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die rings umher stehen. Warum guckst du dich nicht um? Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen? Du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst, und ist so lustig haußen in dem Wald!" — So freilich möchte man manchmal vielleicht zur neuen Klasse sagen, beim ersten Spaziergang oder gar beim zweiten und dritten noch, zumal wenn's Mädchen sind, deren Sinn sich oft schon allzu eng um Mutters oder andrer Leute Haushalt dreht, wenn Püppchen und Puppenstube nicht mehr der Angelpunkt ihrer Frei- und Freuzeit sind. Schüchterne lassen sich locken und gewinnen, Kränklichen und Schwächlichen ist vielleicht grade durch Spaziergänge zu helfen und beizukommen. Schlimm ist's, wenn manche selbst schon Püppchen sind, Zierpüppchen, die im keck geputzten, leicht beschmutzten Festkleid und weißen Schühlein zum Ausflug kommen und nur für derlei Zeug und ihren Schwatz und Klatsch zu haben sind. Besonders Kindern oberer Klassen, die die Segnungen der Schule schon lange Jahre genossen haben und leider manchmal so gar keine „kleinen, süßen Dirnen" und frische, rotbackige Jungen mehr sind, möchte man die Worte zurufen, die der Wolf zu Rotkäppchen sagt, und möchte sie sagen mit Wolfswut und Ingrimm. Besser ist's freilich, als ein gewiefter Waldläufer, der Bescheid weiß im grünen Revier, es listig und lustig anzufangen wie Meister Isegrimm, ja listenreich wie Reinecke und fuchserfinderisch, mit Überredungskünsten nicht nachzulassen, bis dann der Wald selber mit seinen frischen, bunten, vielstimmigen und vielgestaltigen Reizen sie nach und nach alle gefangen nimmt, auch

Digitized by Google

blinde Hühner und Schnattergänschen. Es muß doch gelingen, aus dem Bann von Stumpfsinn und Gleichgiltigkeit die natürlich muntre, helläugige Kinderart wieder herauszuerlösen, daß es wird wie vielleicht bei der vorigen Klasse, wo alle Echo und Antwort waren zu jedem frischlebendigen Ding, das sie anrief und ansah, wo alle aus allem etwas zu machen wußten, sich zu Spiel und Spaß und unbewußt zur Belehrung. Denn wenn Goethe sagt, wohl in Erinnerung an seine eigene, anschauungsfrohe und sinnig vertiefte Kindheit: „Kinder wissen beim Spiele aus allem alles zu machen", so darf man hinzufügen: auch bei Spaziergängen verstehn sie das, wenn sie fortwährend mit fröhlichem Munde eine eigenartige, kindlich feine Auffassung der Dinge verraten und sich alles, was wächst und blüht, was hüpft und springt, zum Spielwerk umdeuten oder mit muntern Händen umbilden.

Goethe erzählt ja in derselben Dichtung, in dem so lebensreichen Roman von Wilhelm Meister, der in kunterbunten langen Lehr- und Wanderjahren sich Bildung und Glück erwarb, auch von der aufblühenden geistigen Regsamkeit im kleinen Felix, dessen fragende Wißbegier, die grade in der freien Natur sich regte, den Vater oft in freudige Verlegenheit setzte und ihm bewies, wie sehr sein eignes Wissen und Verstehen Stückwerk war. Der Knabe der Meister seines Vaters! Kinder die Lehrer ihrer Lehrer! Die Kleinen Vorbilder der Großen! Dies alte, tiefe Paradoxon hatte der junge Goethe ja schon seinem Werther in den Mund gelegt. — Ich las das alles in jungen Jahren gläubig und ohne Zweifel. Doch von dem fast unbequemen Fragegeist, der sich in Kindern regt, wenn sie die Natur durchstöbern, Blumen pflücken, Insekten fangen, Bach und Sand durchwaten oder Berge nach seltenen Steinen abklopfen wie die Knaben Felix und Fritz in Gesellschaft von Wilhelm Meister und dessen Freund Montan es taten — von solchem Fragegeist merkt' ich als Lehrer und Wandrungsführer bei manchem Jahrgang wenig, und in bedrängender Fülle und so, daß es meinem eignen Nachdenken Aufgaben stellte, merkte ich lange Zeit nichts von diesem Fragen und Forschen. Die Kinder ließen sich anregen, um sich dann selber anzuregen, einmal leichter, einmal schwerer, bald mehr, bald weniger erfolgreich. Auch in der undankbarsten Klasse gab's ein halbes oder ganzes Dutzend Unverkümmerte, die's lebhaft und leibhaft bewiesen, was sich bei Ausflügen alles sehen, erleben und einheimsen läßt.

Mit der Zeit lernt man sein Handwerk und sieht wohl auch in freudvollem Staunen den goldenen Boden, dem man vertraute. Sein Widerschein schimmert dann drin an den vier Wänden und leuchtet in

Digitized by Google

Augen und Antlitz. Sonnhell glänzt er draußen im frischen Grün unterm himmlischen Blau und wächst besonders im fröhlichen Wechsel von drinnen und draußen.

Der Meinung konnt' ich nie recht geben, daß es mit einem Spaziergang im Jahre genug sei, besonders wenn's dann doch nur der beliebte und an manchen Orten gewissermaßen vorgeschriebne in den Zoologischen Garten ist. Bei Affen und Löwen ist's gewiß höchst lustig und lehrreich, aber zuvor muß doch wohl die Heimat, die engere und weitere, reichlich zu ihrem Rechte kommen. Nie konnt' ich zugeben, was beredt und schweigend so oft verfochten wird: daß die sogenannten Unterrichtsgänge in Anschauungsunterricht, Heimats- und Naturkunde, das, was man jetzt mit weitergehender Forderung Unterricht im Freien nennt, Zeitvergeudung seien. Die Wanderungen will man ja vollauf gelten lassen, die Vereine zur Ferienzeit unternehmen, hauptsächlich als Mittel zu körperlicher Kräftigung und Abhärtung. Auch mal eine Schulfahrt nach einer geschichtlich denk- und sehenswürdigen Stätte oder einer hervorragenden gewerblichen Anlage, weil sich da was lernen läßt. — Lernen, lernen, „ernste Arbeit". Das alte, heisre Lied der Bedächtigen und Bedenklichen, der Zweifler und Unfrohen. Als wenn sich nicht überall in Hülle und Fülle lernen und genießen ließe, genießen und lernen in einem Zuge!

Freilich, die Zeit fängt an, sich zu lichten. Wir haben Heimatkunst von Malern und Dichtern. Und im gesamten Unterricht soll die Heimat das Wort haben. Aus der Naturentfremdung und Kulturlosigkeit der Großstadt fliehen wir öfter und lieber ins weite Land hinaus. Ja, wir wollen sogar hinauf zu einer neuen Kultur, die kräftig, echt und ursprünglich ist, lebensfreudig und froh in Farben und Formen, und bei aller Erfindung, Verfeinerung und Vergeistigung doch immer Natur bleibt. Wir wollen aus grauer Not eine neue Tugend machen, drum kommt man von allen Seiten mit Wünschen und Forderungen an die Schule heran und will zum Teil oder gänzlich eine neue Erziehung. Wohlan, so laßt uns endlich Ernst machen und die Erziehung auf ihre wahre, feste Grundlage stellen, baun und vertraun auf die Natur im Kinde und die große Natur draußen, in der alles lebt, webt und wächst! Dem alten, in der Pädagogik längst gelehrten Realismus, in Worten stets gesund und urkraftvoll, in seinen Werken, seiner Praxis, immer bald gewürgt und fast erstickt vom Verbalismus, der elenden Klapper- und Plapperschlange, die Kind und Kindheit mordet — der alten Naturwahrheit also, mit der sie alle der Scheinbildung, dem Wortwissen, totem Gedächtniskram und aufgeblas'ner Eitelkeit zu Leibe gingen, Comenius,

Digitized by Google

Rousseau, Pestalozzi u. a. m. – diesem Realismus, dieser natürlichen Bildung, die auf dem „Naturweg" erworben wird, von dem Meister Hildebrand spricht – diesem alten Wunsch und Willen echter Erzieher muß tapfrer, klarblickender Idealismus endlich zum Siege verhelfen. Darum hinaus mit Kindern, hinaus! Dann wird auch aus ihnen herausschlagen, was oft ungeweckt und unentdeckt in ihnen schlummert und sich doch entfalten will und soll. Darum Klassenspaziergänge, Schulausflüge, Schülerfahrten, Unterrichtsgänge und Unterricht im Freien und Ferienwandrungen soviel als möglich! Nicht bloß einmal im langen, schönen Jahr – nein: mehrmals, oftmals, vielemal!

Der übliche eine Spaziergang im Jahr ist fast nur Belustigung der Kinder, Vergünstigung für strammes Lernen, ähnelt der Zuckertüte der A-b-c-Schützen oder Basedows gebacknen Buchstaben. Essen, Trinken, Geldvertun, Schwatzen und Tollen oder auch Sittsamkeit auf allen Wegen, baldige Einkehr und im Saal womöglich Mittagstafel, „ein Spiel und ein Lied und ein Tänzchen dabei" und das stolze Gefühl, schon „dort gewesen" zu sein – fast lauter hübsche Dinge, aber noch nicht genug. Was unterwegs zu sehen ist, das wird vielleicht mehr anstandshalber, nicht mit der rechten Liebe aufgenommen. Es verfliegt wieder, und wenn in der Stunde etwa die Rede drauf kommt, ist nichts mehr da, und die gestrenge Amtsmiene sieht dann keinen rechten Nutzen ein von dem Aufwand an Zeit und Mühe. Denn es fehlt ja bei dem einzigen Spaziergang im Jahr die fleißige Augenübung, die begierige Aufmerksamkeit der geweckten, freudigen Sinne, die gemütvoll sinnige Betrachtung und die reiche, mannigfaltige Wiederholung, wofür Mutter Natur trotz aller Zerstreuung besser zu sorgen weiß als oft die Schule, wenn man nur öfter zu ihr kommt und nach und nach vertrauter wird.

Und ist das alles auch möglich, wenn man in Masse und Klasse zu ihr kommt, mit 30, 40, 50 Besuchern? – Das werden selbst viele von denen bestreiten, die's als Natur- und Kinderfreunde sehnlichst wünschten. Und so hätten die hochkritischen Zweifler recht, die schon lange überlegen lächeln, die ernsten, gewissenhaften Zeitausnützer, die mit Spaziergängen kargen? – Dann hätte am Ende auch meine alte, tüchtige Tante recht – sie hatte über 15 „Ziehkinder" groß gezogen und mußte mithin in paedagogicis etwas verstehn – die eines schönen Abends, als nach der Heimkehr von einem Schulausflug meine und meiner Kameraden Berichterstattung unsern idyllischen Stadtteil belebte, mit frisch gestärkter Überzeugung also sagte: „Nee, da sieht man's nu, was so ene ‚Reese' nutzt! Daß se Wärschtel un Semmel gegessen ham,

Digitized by Google

is de Hauptſache. Da brauchten ſe nich erſcht ſo weit ze fahren. Da wär' e Kinderfeſt viel geſcheiter!"

Ja freilich, liebe Tante: es gibt da Berge von Vorurteilen aus dem Wege zu räumen, feſtgeſetzte Meinungen von Tanten, Großmüttern, Eltern und – Pädagogen. Was immer galt und ſchon damals, als man ſelbſt in die Schule ging, Brauch war, das iſt meiſt der Maßſtab, womit man Schulneuerungen mißt. Daß ſolche Neuerungen notwendig ſind in neuen Zeitverhältniſſen und oft nur ein Wahrwerdenwollen alter Träume und Sehnſuchtsgedanken, das ſehn erſt immer nur wenige ein. So muß anſchaulich und eindringlich gezeigt werden, was alles ſich machen läßt auf Schulausflügen, wie ſie nützlich geleitet und wertvoll geſtaltet werden können. Und nicht in blaſſen Erörterungen muß es gezeigt werden, ſondern die rotwangige, friſchkräftige Sprache der Erfahrung muß reden von der Überfülle zwar beſcheidner, aber reich beglückender kleiner Erlebniſſe, und am eindringlichſten redet die ſtille, von Kleinmut und Zweifel unbeirrte Tat.

Soll viel gewandert werden, ſo muß natürlich der Geldbeutel der Eltern möglichſt geſchont werden. Darum möglichſte Umgehung der Wirtshäuſer und Gewöhnung zu möglichſter Bedürfnisloſigkeit und an die billigen Freuden, die immer die beſten ſind, Entwöhnung von Näſcherei und allen unnötigen Ausgaben, Anleitung zu Sparen und Sparſamkeit, vielleicht Einrichtung einer Klaſſen-Reiſeſparkaſſe. – Der Stundenplan der Schule, der in einer Klaſſe oft mehrere Fachlehrer wechſeln läßt, der Lehrplan mit ſeiner Stoffüberfüllung, ſeinen Vorſchriften über zahlreiche ſchriftliche Arbeiten, ſind ebenfalls Hinderniſſe, die die Wanderluſt, die zum Glück in den Schülern und vielleicht auch im Lehrer drängt, ſobald der Frühling unbeſtritten herrſcht, erſt überwinden möchte, ſoweit das möglich iſt.

Soweit das möglich iſt! – Aber wir wollen ein menſchliches Rühren, wenn's uns ankommt, nicht von Bedenken erſticken und erdrücken laſſen. Die angeborne Farbe der Entſchließung überfließe des Gedankens Bläſſe, röte und friſche uns und den Kindern die Wangen! Fanget an! ruft der Lenz. Wollen wir warten, bis die Klaſſenſtärke auf 20 oder 12 herabgeſetzt iſt? Eh' die ſchönen Zeiten kommen, wird mindeſtens unſer Haar grau. Drum friſch ans Werk! Mit einem Trupp von 35, 30 läßt ſich auch ſchon was machen, wenn man ſich auf Mittel und Vorteile verſteht. – Gute Zucht iſt draußen ebenſo nötig als drin. Doch gute Zucht iſt etwas andres als Grämlingskleinlichkeit und der ſtarre Gehorſam gegen Gewaltherrſcher. Aufs „Ausſchwärmen" und „Sammeln",

Digitized by

Marſchieren und Gruppieren müſſen ſich die Kinder draußen verſtehn wie Soldaten beim Felddienſt. Die Kleinen vor, die Großen hinter, daß alle was ſehn! Bald zu zweien gehn und bald zu vieren, daß der Zug kurz wird und alle den Lehrer verſtehn! Den Wald, den Berg, die Türme in der Ferne kann man ja meiſt auch bei dichter Formierung von jedem Platz aus ſehen, den Himmel, an dem die Wolken ziehn, die Schwalben ſchießen, ein Buſſard kreiſt, erſt recht. Jetzt ſchleichen wie die Jäger, jetzt ſtill geſtanden, mit Mund und Fuß, daß der große, ſchöne Vogel dort nicht fortfliegt, Reh und Faſan nicht enteilen. Dann wieder zerſtreut im Wald und wo's ſonſt ohne Schaden angeht, daß alle was ſuchen, was finden, was fragen, was ſagen. Nicht draußen etwa die ſtraff gezügelte Aufmerkſamkeit erzwingen wollen, die drin in vier Wänden, im feſten Gehege der Bänke, beim „Schulehalten" möglich iſt! Die Natur tritt meiſt in bunter Fülle vors Auge. Da heißt's, wenn Halt gemacht wird, die Augen der Klaſſe zunächſt frei ſchweifen laſſen und verweilen bei dem, was ſie anzieht. Das Schöne gefällt und entzückt wohl gar, das Seltne und Seltſame erregt Intereſſe, das Lebendige reizt, macht wiſp'lig und biſp'rig, und bald zappeln die Zungen und ſchwirren die Stimmen bunt durcheinander. Von allen Seiten wird was gemeldet. Ein Halt! macht dem Stimmgewirr ein Ende, und die Aufgeforderten verkünden (dreimal und fünfmal ſo laut wie ſonſt) was ſie ſehn, und ſie tun's gewöhnlich ſo friſch und kindlich, daß wohl meiſt alle hören und ſehn, was es gibt. Iſt ſo die jeweilige Augenweide ziemlich abgeweidet, dann kann der Lehrer noch kommen mit Frage und Fingerzeig. — Auch auf dem Marſche läßt ſich manches beobachten, ein Fuhrmann mit Rappen, Füchſen oder Braunen, mit Schimmeln, Falben oder Schecken, ein Star, der eben ins Schlupfloch ſeines Kaſtens ſchlüpft — im Schnabel bammelte was, und man hört jetzt die Jungen leiſe krähn — am Wege Spatzen, die flügelſchwirrend in der Regenpfütze baden, am Waſſer die Glitzerſterne, die die Sonne drin flimmern läßt, und von der Krähe, die mit gleichmäßig ruhigem Flügelſchlag grad drüberhinfliegt, das mithuſchende Waſſerſpiegelbild. Bei einer muntern und geübten Klaſſe genügt's ſehr oft, wenn der Lehrer ſtehn bleibt und guckt oder mit dem Spazierſtock zeigt, um die Augen zu lenken und feſſeln zu laſſen. Sind's neue Kinder, oder geht das Wandern von neuem los, ſo gilt's gleich von vorn herein, recht friſch ins volle Leben hineinzugreifen, das Kind zu fragen und dem was zu ſagen, bald in der Mitte, bald vorn, vorn bald hinten zu ſein, um immer zu zeigen und aufmerkſam zu machen, unermüdlich zu ermuntern und unverdroſſen

Digitized by Google

anzuregen und immer wieder anzuregen, ernst und im Scherz, trocken und witzig, länger und kürzer. Was so nötig und nützlich ist und so für Leib und Seele gesund, so unerläßlich für wahre Bildung, daß läßt einen ja nicht müde werden. Dem schönen Zweck muß volle Geduld und Kraft, muß alle Lust und Liebe gehören. Später ist weniger Anregung nötig. Die Vorderen sehn was, vielleicht wie die schon bekannten jungen Ahornbäumchen an der Straße, die „Nasenbäume", voll grünlichgelber Blütenträubchen hängen. „Das hängt bald so runter wie Goldregen" bemerkt ein Junge. Seine Umgebung wirft prüfende Blicke nach oben, stimmt zu und sieht nun die Träubchen mit feinerm Interesse. Das macht die Mitte stutzig, und zuletzt stutzt noch der Schwanz der Klasse. Zuweilen kann man auch von der Spitze einen muntern Jungen, ein gewitzigtes Mädel als „Adjutanten" „zu denen dahinten" hinsprengen, zu sehn, ob diese das Elchgeweih an der Villa, den Hirschkopf am Försterhaus auch gesehn haben, ob sie wissen, daß die rund verschnittnen Bäume an dem Haus Akazien sind, die roten Dinger an den Sträuchern, die wir schon einmal sahn, Pfaffenhütchen, Hagebutten oder Mehlfäßchen.

So werden mit fleißigen Augen Kenntnisse und Freuden eingesammelt, es sei, was es sei, und sei, wo es sei. Das Kriegerdenkmal mit seiner Inschrift, die gegoßnen Arbeiterfiguren am Fabriktor, die Bäume im Walde nach Namen und Art, der Kirchturm, der vom Wald aus gerade am Ende der diesen durchschneidenden Fahrstraße sichtbar wird, sein frisch vergoldeter Knopf, der im Sonnenschein blinkt: alles, alles wird mitgenommen. Dann wieder flotter Marsch mit Sang und Klang. Im Anfang viel Beobachtung, solange die Anschauungsfülle nicht verwirrend und schier beängstigend anschwillt, dann später die fidelitas, nur hier und da bei besondern Sehenswürdigkeiten unterbrochen. Bei „Spaziergängen" mag das Vergnügen die Hauptsache sein, bei „Unterrichtsgängen", was „gucken" heißt und nicht „gaffen", ist's die Beobachtung. Vereint und im Wechsel gedeiht beides am besten. Mit Unterklassen heißt's maßhalten in der Menge der Beobachtungen und an passende Punkte gehn, Oberklassen kann man schon etwas zumuten, denn draußen kommt's nicht so bald zu Ermüdung und Überanstrengung.

Mit dieser „bunten Beute", die so auf Ausflügen und Unterrichtsgängen eingeheimst wird, werden viele freilich, und wär's noch so viel und noch so schöne, nicht zufrieden sein wollen. Soll man nicht hinausgehn um eins gründlich zu besichtigen und kennen zu lernen, das was der Lehrplan just vorschreibt, den Teich als stehendes, den Fluß als

Digitized by

fließendes Gewässer und den Kanal als künstliche Wasserstraße, ein jedes mit all dem Drum und Dran von Begriffen und Unterscheidungen, was Ufer, Böschung, Damm, Grund, Oberfläche usw. ist? Den Laubwald im Frühling, dann das Feld im Sommer und endlich den Garten im Herbste, heute den Bauernhof mit seinen Gebäuden, seinen Bewohnern und seiner Arbeit, ein andermal die Sandgrube und die verschiedenen Bodenschichten? Und wer dann draußen eine derartig bestimmte Lehrplanforderung zu erledigen sucht, dem würde sich, auch wenn er den Pflock ein paar Löcher zurücksteckte und es in manchem anders machte als drin, doch fortwährend allerhand andres in den Weg stellen und vor die Blicke drängen. — — — Hier liegt für viele der Stein des Anstoßes und der Grund, es bei dem einen Spaziergang im Jahre bewenden zu lassen. Die „bunte Beute", die man oft nicht einmal recht kennt, die lockt sie nicht. Denn muß in einer Lektion nicht vor allem Auswahl und Ordnung herrschen? — Heil'ge Ordnung! Ehrwürdige Lektionen! Gestrenge Frau Logik! — Freilich in den Lektionen, wo die Logik mit ihren Zergliederungen, Begriffsreihen und Begriffsentwicklungen fast Alleinherrscherin ist, wo Frage auf Antwort und Antwort auf Frage klappt oder auch nicht klappt, da merkt man vor allem, wie wenig logisch doch diese Kindsköpfe im allgemeinen und besondern sind, und man zieht den Schluß, daß ihnen strenge logische Schulung heilig vonnöten sei, und zu der Einsicht fehlt leider so oft der Blick und dann der Mut, die Praxis darnach umzugestalten: daß Kinder eben noch keine logischen Köpfe mit gesonderter Verstandesbildung und gesonderter Verstandestätigkeit sein können, sondern zunächst und auf lange hinaus fröhliche Sinnenwesen und Phantasieseelen sind, treiben alles wie Essen und Trinken frei, unwissend daß eins, zwei, drei dazu nötig sei. Begriffsgraue, dürre, dürftige Lektionen sind schon drin meist sehr unfruchtbar und draußen unmöglich. Nun wird ja ein jeder draußen — und hoffentlich auch drin — wie schon gesagt, in manchem anders und viel gelinder und gemütlicher verfahren. Aber ich fürchte, die etwaigen Versuche in solchen Freilichtstudien sind doch bei vielen noch zu sehr Lektionen geblieben. Die „bunte Beute" mochte und sah man nicht, und den feisten Bock, auf den man's einzig abgesehn hatte, den traf man schlecht. Daher die feste Meinung gerade der strebsamsten Praktiker, die vielleicht einem vorsichtigen Fortschritt gar nicht abhold sind, andrerseits aber ihrer Erfahrung und ihres sichern Urteils kräftig bewußt sind: daß Unterrichtsgänge wohl immer verlorne Zeit und verpufftes Pulver seien. — Ja, draußen gilt eben eine ganz andre Praktik und Taktik,

Digitized by Google

und was sie zur Strecke bringt, ist „bunte Beute", meist kleine und kleinste Beute, doch reiche, schöne, frische Beute.

Das wird nach den angeführten Probestücken, die alle tatsächlich erbeutet wurden, auch mancher Gegner glauben und wissen, doch seine Frage ist: wie tun wir mit dem vielerlei Fang dem Lehrplan genug, der uns ausgesuchte, genau bestimmte Ziele verfolgen heißt? — Heil'ge Ordnung! Herrschgewaltiger Lehrplan! „Am Ende hängen wir doch ab von Kreaturen, die wir machten." — Wir wollen doch freie Herren des Lehrplans bleiben und nicht seine Tagelöhner und Stundenhalter sein! Er soll uns dienen, daß wir nicht im Dunklen tappen und in der Irre gehn, aber wir wollen nicht ihm dienen, auch wo er tyrannisch wird und mit seinen alle Zeit erheischenden und zu genußloßer, ja nutzloser Eile zwingenden Zwangsforderungen uns ganz unmöglich macht, schöne Gelegenheiten beim Schopfe zu fassen oder lieber noch — liebend beim Kopfe zu nehmen. Denn die Gelegenheit ist eine schöne, frische Frau, sie war sogar Goethes Göttin. Und in der Pädagogik spricht man jetzt von Gelegenheitsunterricht. — Gelegenheitsunterricht im besten Sinn, der die Gelegenheit ergreift und aufsucht und sich von ihr beschenken läßt, ist unser Wandern.

Man wird mir vielleicht schwer gelehrt entgegenhalten, daß dabei die Ordnung und Einheitlichkeit des „Gedankenkreises" und andre schöne Dinge verloren gingen, die durch strenge Lehrplanbefolgung und planvolle Lektionen erzielt werden sollen. — Als wenn das Leben nicht täglich zehnmal und hundertmal unsre Gedankenkreise und Gedankengänge, unsre wohleingetrichterten „Bewußtseinsinhalte" durchkreuzte und verflüchtigte! Und ist's nicht manchmal sehr wohltätig, wenn es graue Schulweisheit mit frischen Farben übermalt und ganz was andres in den Vorstellungskreis hineinzaubert? Wir wollen doch in Bescheidenheit klarsehn und einsehn, daß das Leben gewichtiger und wichtiger ist als der Lehrplan, die Natur stärker und „weiser" als Kunst und Künstelei. — Freilich, für den Innenunterricht will unser Lehrstoff vielseitige Durchdringung und gehörige vorherige Zurechtlegung und bei der Darbietung fortwährend fein wägenden Takt. Und nicht bloß die Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darbietung sichern Eindringlichkeit und Erfolg, sondern allerdings auch die Auswahl, Ordnung und Reihenfolge der Gedanken. Doch gilt dies wohl mehr von vorwiegend verstandesmäßigen Betrachtungen und Übungen, weniger oder gar nicht für die vertiefteren, stilleren und schöneren Stunden im Unterricht, wo die Phantasie schaffend und nachschaffend die Herrschaft hat, wo alle Kräfte der Seele gespannt

Digitized by Google

sind und der ganze Mensch mit Denken, Fühlen und Wollen gepackt ist, für die Erlebnisstunden und Weihestunden, die Pestalozzi wohl meinen mochte, wenn er erzählt, daß ihn sein Wirken wie in einen Zaubertempel versetzt habe.

Es wäre also meines Erachtens besser, wenn es im Sommer jedem Lehrer freigestellt wäre, in der Naturgeschichte und z. T. auch in Heimatskunde und Anschauungsunterricht nach bestem Wissen und Gewissen zu machen, was ihm beliebte. Auch vernünftige, weniger vollgepfropfte und bis ins Einzelnste vorschreibende Lehrpläne sind da wohl immer noch ein Hindernis. Ein Lehrplan, der nur das Notwendigste, den eisernen Bestand an Wissen, vorschreibt und im übrigen nur reichlich und anregend Vorschläge macht, der wäre das Wünschenswerte. Was draußen gesehn und gesammelt worden ist, kann ja im Winter nach bestimmten Gesichtspunkten verarbeitet, vielleicht als Ausgangspunkt, Beleg und Beispiel für allgemeine Gesetze des Tier- und Pflanzenlebens, für gewisse Erscheinungen im Menschenleben verwertet werden. Und diese Verwertung und Verarbeitung des Beobachteten kann auch immer in der nach dem Ausflug folgenden Stunde drin in gewöhnlichem Klassenbetriebe erfolgen. Dann kann Ordnung und Zusammenhang ins bunte Vielerlei gebracht, dann können die Hauptsachen betont und Ursachen und Wirkungen noch gründlicher als draußen aufgedeckt werden. Dadurch wird dem allen, was dort in reizvoller, lebendiger Gegenwart lebhaft aufgefaßt wurde — und lebhafte Auffassung ist weit wirksamer für die Dauer der Eindrücke als alle Einpaukerei — noch obendrein durch Wiederholung und Übung Gedächtnis und Verständnis gesichert. — Und diesen Rückblicken, die die Ausflüge beschließen, entsprechen, ebenso wirksam, vorherige vorbereitende, das Interesse zuspitzende Ausblicke. Denn wenn auch die Jagd auf „bunte Beute" geht, so können doch die meisten Ausflüge, die größeren wie die kleineren, ihren Schwerpunkt in bestimmten Hauptgegenständen haben, die genauer beobachtet werden sollen und können, mögen in diese Beobachtung und Betrachtung auch Schwalben hineinzwitschern und Maikäfer drein schwirren. Da sieht man sich bald dran satt, und die Hauptsache wird wieder ins Auge gefaßt. Mit wenig Worten, so daß er des kindlichen Interesses sicher ist, schildre also der Lehrer in der Vorbereitung die zu erwartenden Sehenswürdigkeiten, dann wird auch draußen die Neugierde treiben und die Frage auftauchen: Kommt denn das bald, und ist das das? — Wenn z. B. im Frühjahr an den ausgestopften Vögeln des Schulsammlungszimmers erst das Interesse geweckt und die nötige Kenntnis der Merkmale ab-

Digitized by Google

genommen worden ist, ist sicher draußen das Interesse an den lebendigen Waldsängern sehr munter. Das beweisen ja manche Kinder täglich, indem sie erzählen wollen von Amsel, Drossel, Fink und Star. Und die kindlichfeine Art und Weise, wie sie von freiwilligen, zufälligen Beobachtungen, weit weniger wohl, wie sie von aufgegebenen, absichtlichen Beobachtungen erzählen — wer's noch nicht probiert hat, kann daran noch sein blaues Wunder, unter Umständen rosige, riesige Freude erleben — beweist übrigens am allerbesten, daß Kinder gern und gut beobachten und folglich auch unsre Wandrungen was nützen müssen.

Und wenn sich nun der Lehrer sogar die Freiheit nimmt, auch andre Unterrichtsstunden zu solchen Ausgängen und Ausflügen mit hinzuzunehmen, was schadet's denn? Es soll ja „andern" Unterrichtszweigen durchaus nichts abgezwackt werden etwa zu Gunsten der Naturgeschichte. Die Wandrungen kommen der gesamten Bildung zugute, denn es soll ja grundsätzlich alles Mögliche gesehn und beobachtet werden, was aus Natur- und Menschenleben vor Augen kommt, die funkensprühende, mit dem Blasebalg ins Feuer fauchende Arbeit in der Dorfschmiede sogut wie die blütenschimmernde, bienenumsummte Obstblüte in den Schrebergärten, das staubaufwirbelnde, räderrasselnde Leben auf der Landstraße, der müde Fuhrmann, wackelnd auf dem Wagen, mit seinem weißen Spitz, der aufmerksam auf alles spitzt, sogut wie das herbstlich bunte, fröhlich belebte Bild der Kartoffelernte nebenan auf dem Felde. Und das pausbackige Dorfkind, mit dem wir sprechen und unsern Spaß machen, ist uns genau so interessant, als was der alte Schäfer vom Wetter sagt, als wie die Soldaten marschieren und singen, als was der Alte mit dem eisernen Kreuz, der dort an der hölzernen „Polterbrücke" bettelte, von der Schlacht bei Sedan erzählte und damals im Park der Milchmann im milchweißen Haar von stillen Friedenszeiten, wie er allmorgendlich im Morgengrauen die Rittergutsmilch zur Stadt fuhr, zu der Zeit schon, als Gohlis noch ein kleines Dorf war. Das kommt ja allen „Fächern" der Schulbildung zugute. Es bietet z. B. die beste Grundlage für den deutschen Unterricht, zumal fürs Aufsatzschreiben, für die einzig richtige Art Aufsatzschreiberei, die sich auf Erfahrungen, Beobachtungen und kleine Erlebnisse besinnt, wohl auch auf kleine Gedanken und Gesichtchen der Seele — woran ja wiederum der frische Sinnenmensch und drum auch das frohe, freie Kind am reichsten ist — und das dann flott herunterschreibt, wie der Schnabel gewachsen ist. Die ganze Sprache und das gesamte Denken kann eben nur zu Kräften kommen, wenn der Mensch sein Stück Erde kennt und mit Anschauungen aller Art gesättigt

Digitized by Google

ist. Reich an „Erfahrung“ und in vielen Dingen „bewandert“ muß der Mensch sein, und solcher allgemeinen Bildung soll unser Wandern dienen von Kindesbeinen an. Nicht darin kann allgemeine Bildung bestehn, daß man ein Speicher ist für alle Wissensfelder und dann besessen von allen Weisheitseulen und blutsaugenden Dämonen, sondern nur darin, daß man klar und ruhig wahrnimmt und besieht, was einem ins Blickfeld tritt, daß man mit frischen Sinnen erfaßt, ergreift, was nah' und erlaubt, was schön und nützlich ist, daß man so alle seine Kräfte übt und sich lebendige Schätze erwirbt, um zu leben und leben zu lassen. Das ist Naturtrieb bei Kind und Kegel, und dazu vor allem verhelfe Schule und Elternhaus! Von Grund aus lernt man's freilich nur in der großen Schule des freien, vielgestaltigen, unendlich reichen Lebens, und auch da lernt's keiner aus.

Aber die Freunde strenger Schule und Geistesschulung und die gewissenhaftesten, redlichsten Freunde ernster, angestrengter, entsagungsvoller, entsagungsfroher Arbeit schütteln den Kopf noch und sehn bedenklich drein. Sie sind Liebhaber streng begrifflicher Geistesklarheit, die rasch überblickt, sicher unterscheidet, geübt und gewandt verknüpft, reinlich ordnet und aufs genaueste einordnet, alles Wissen siebenmal siebt, kritisch prüft und bedachtsam Schlüsse zieht. Und Anschauungen sind noch keine Begriffe, und die Sinnlichkeit, d. h. hier die kraftvolle Lebendigkeit, Feinheit und Geübtheit aller Sinne, und dann auch die Phantasie gehn — drum mißtraun den beiden viele, sehr viele — zuweilen mit dem Verstande durch, und der Spazier- und Wandertrieb soll manchmal sogar in Arbeitsscheu und Pflichtvergessenheit, in sorgloseste Zigeunerei ausarten. — Die graue, grämliche Logik spricht wieder, und der Verstand, gesund, forsch und kräftig, wie er ist, glaubt ihr alles aufs Wort, denn er ist Frau Logikas Freund und Verehrer, der Herr Verstand, dieser Sonderling der Seele, der sich bei seinen Geschäften von andern Kräften abzusondern versteht und oft die Grille hat, alles für sich allein machen zu wollen — der Verstand, der doch bei aller Seelentätigkeit mit dabei, bei allem Arbeiten und Schaffen mit drin sein muß, denn er ist Kraft und Kern und Salz der Seele. Warum ist er oft so herrisch und anmaßend, wenn das Gefühl sich freut, wenn es singt und springt und lacht oder weint und schluchzt wie ein Kind? Warum mißtraut er der Phantasie, dem wandlungsfreudigen Jugendbold, der herrlichen, unbändigen und ausbündig schönen, Göttern entstammten Jungfrau, wenn sie ihr goldnes, leichtes Wägelchen anschirrt, um tollend über Land zu fahren, hoch durch die Lüfte zu schiffen oder über die

Digitized by Google

Meere hin in ferne Wunderländer? Ist sie nicht hold und gesellig, so daß sie mit ihrer Zauberlaterne, ihrem lustigen Scheinwerfer das ärmlichste Stübchen, den kleinsten Winkel belebt? Weiß sie sich nicht sogar nützlich zu machen? Hat sie nicht manchmal schon dem Verstande bei seinem kritischen und wissenschaftlichen Bemühn ein neues, ganzes und klares Bild vorgemacht, daß er dann erst wußte, was er mit seinen mühsamen Strichen gewollt hatte? Überredet sie nicht das Gefühl zu allem Guten, solang' sie gesund bleibt, und den Willen, den grundkräftigen Stärksten im Bunde, desgleichen? Ist sie nicht friedlich und verträglich und lebt in schönster Eintracht mit den biegsamen, fingerfertigen Gliedern, die alle ihre Eingebungen zum Ausdruck bringen und mit ihren frischen Brüdern, den Sinnen, die ihr neue Bilder und Brennstoff zutragen für ihren Scheinwerfer, daß draus noch was Schönres und immer Schönres hervorspringe? – Ach gegen die Sinne, die doch auch nur Gutes tun, solang' sie gesund sind, ist eben der Herr Verstand gleich der alten „Schwiegermutter Weisheit" auch ziemlich mißtrauisch, obwohl sie doch auch ihm täglich neue Nahrung und frisches Blut zuführen, genau wie gegen das „zarte Seelchen" Phantasie. Frau Logika, die fremdländische Dame, hat ihn eben gänzlich am Bändel, und er, der Gescheite, merkt's nicht einmal, obgleich Frau Erfahrung, das tüchtige Weib, sich längst schon gekränkt und mit Undank gelohnt fühlt. – Herrschte doch endlich überall Friede und Eintracht und Einheit im Haus der Seele! Warum hat man der trennenden Balken und Sparren soviele starr hineingeschoben? Und warum trennt man so geflissentlich Leib und Seele? Ist nicht der Mensch ein unteilbarer Bau und Baum, aus einem Gusse und Flusse, in der Ganzheit und Einheit nur stark und schön, zum Blühen und Fruchttragen tauglich? – – –

Man verzeihe mir diese phantastische Psychologie! Gesund und richtig ist sie dennoch. Denn all unsre Neuerungen und Erneuerung von Unterricht und Erziehung sind nicht durchzusetzen ohne Auseinandersetzung mit einer vielfach falschen Psychologie, ohne Beseitigung der bewußten und unbewußten Reste eines psychologischen Systems, das Lehrer, Schule und Kinder lange beherrscht und mehr Schaden angerichtet hat, als man denkt, weil seine Wirkungen und Nachwirkungen vielen eben unbewußt im Blute steckten und noch stecken. – Man schätzt z. B. häufig nur das klar Bewußte im Geistesbesitz der Schüler, und das, was festsitzt und von allen jederzeit flott wiedergegeben werden kann. Daß damit auch der Wert unsrer Wandrungen oftmals falsch gewogen und leicht, zu gering befunden wird, ist klar. Erstens wendet man sich

Digitized by Google

draußen nicht immer an alle Schüler. Man nimmt auch mal eine zufällige Gruppe besonders, und wendet man sich gleichzeitig an alle, geht manches Wort und mancher Fingerzeig in den Wind. Aber ist denn das in der Schulstube nicht ähnlich? Geht da nicht auch genug verloren, wenn die gefangnen Vögel gern aus dem Bauer möchten, wenn draußen die Sonne scheint, eine Amsel lockt, Peitschen knallen und Fuhrwerk raddert, ein reitender Schutzmann mit herzhaftem Hufschlag übers Pflaster klackert, die Feuerwehr bimmelt, der erste Schnee vom grauen Himmel fällt und später noch manch volles, flottes Flockengewimmel? — „Den Zufall bändige zum Glück," läßt Goethe den fröhlichen Weisen Epikur uns raten. Und so laßt uns doch drin manchmal, wenn's geht, und draußen immer solche lust'ge Zwischenspiele gern mitnehmen, uns nicht verdrießen lassen! Was ein Schüler träumt, auch beim Unterricht, soll — so hab' ich mir sagen lassen — durchaus nicht immer ganz unnütz und verloren sein. Und was die Kinder draußen, allein oder auf schönen Schulspaziergängen so ganz für sich und wie im Traume sehn, hat wohl oft auch seinen Wert, manchmal vielleicht den feinsten. Das gibt doch alles der Phantasie neuen Stoff, gibt ihr neue und frische Farben auf die Palette, und die Jungens, die Mädels können sich dann „ein Bild machen", wenn sie eine Geschichte erzählt, eine Gegend geschildert bekommen, ein anregendes Buch lesen. Und daß unsre Kinder so oft, so oft sich kein Bild machen, keins machen können, daß ihre Einbildungskraft meist so wenig kräftig und wohlgeübt ist, so sehr, sehr wenig angeregt, gereizt, ja gezwungen wird, das ist eben der tiefe Hauptgrund, aus dem die Schularbeit krankt und nur magere Früchte treibt — daß nur Worte gehört, nur Worte gelesen, nur Worte verwebt und nur Worte gemerkt werden, so daß wir zu Zeiten uns vorkommen wie jener unglückliche Felsblockwälzer, wie jene armen, ewig ins löch'rige Faß schöpfenden Wasserschöpferinnen. — Die Anschauungen der Dinge, die draußen Sinn und Seele erfüllen, sind freilich noch keine Begriffe. Aber sind nicht Frau Seele und Mutter Natur in uns selber Begriffsbildnerin, verwerten und verarbeiten sie nicht? Kann nicht die Schule bei diesen geheimen Prozessen bloß nachhelfen, fördern, klären und berichtigen? Und ist nicht für die Verstandesübung, zumal bei oberen Klassen, draußen ein reiches Feld? Liegen da nicht Knackmandeln und Rätselrunen, schwere, unlösbare und leichtere in Hülle und Fülle? Wenn hier in der Heide z. B. im Schutze großer, starker Kiefern so oft junge Buchen in die Höhe streben, mit ihren Wurzelzehen den Kiefernfuß umfassend, mit der grünen Blätterkrone an den rotbraunen

Stamm des Beschützers gelehnt, so regt sich das Fragen und Forschen. Wer hat die Buchen gepflanzt? Wer hat den Samen hierher gebracht? Ist die Kiefer wirklich Beschützer oder Tyrann, der sie nicht hochkommen läßt und der hier im sandigen Boden robust gedeiht, in dem die Buche nicht ganz heimisch ist? – „Unter des Himmels Angesicht man immer besser und freier spricht" – denkt man denn nicht auch besser? Ist's nicht in der Schulstube, und zuweilen wohl in jeder Studierstube, als hinge das Denken grau in der Luft, als braute und brütete nur Nebel? Und zumal Naturgeschichtliches und Ähnliches denkt sich doch draußen auf dem festen Boden der Tatsachen viel sichrer. Da steckt kein bloßer Schulzwang dahinter, da nötigt und lockt Naturgegebnes, da sind die Prämissen vor Augen und können geprüft und probiert werden, da muß am Ende, wenn heute nicht, so morgen oder sonst am günstigen Tage die richtige conclusio kommen, da muß sich's zeigen, ob die ganze Schlußkette was taugte. Da sieht man, daß man eine Sache, die man erkennen und fassen möchte, auf lange hinaus verfolgen muß, da kann die alberne Art abgewöhnt werden, die sich beruhigend sagt: „Das ham mer gehabbt." (Daß man's hat und immer wieder vor den Blick bekommt, das ist der Witz, das macht gewitzigt, und dafür ist grade draußen gesorgt.) – Zu solch' freier „Naturforschung" werden wir in der Volksschule wohl nur bescheidentlich und höchstens in oberen Klassen kommen. Aber das wäre vielleicht was für höhere Schulen, wo ja obendrein die übliche, weit niedrigere Schülerzahl der Klassen es sehr erleichtert, unser „Hinaus aus dem Haus!" ausgiebig zu befolgen. – Und die sittliche Gefahr der Zigeunerei, der allzu leichten Füße und Vogelsleichtsinnigkeit? – Ach die Frau Rat in Helene Böhlaus „Ratsmädelgeschichten" schickte und jagte ihre Ratsmädel an schönen Frühlingsmorgen nur immer hinaus, weil sie der tiefen, schönen Überzeugung war, daß der reine, heitre Tag am ehesten die Wildheit sänftige und Helles, Lautres in die Seele gieße. Wohl jeder, der das Glück hatte, in seliger Freiheit von Garten, Wiese, Feld und Wald, von Berg und Wasser aufzuwachsen, weiß davon ein schönes Lied zu singen. Besonders schön weiß Wilhelm Raabe in seinem „Schüdderump" dies Kinderlied von Kinderlust auf freier Heimatsflur zu singen, wie er von der kleinen Toni Heußler erzählt, dem Pflegling der alten Hanne Allmann im Siechenhaus zu Krodebeck am Harz, die das geringste Menschenkind in Dorf und Schule zu sein schien und für die doch gute Geister schon in der Kindheit einen unverwelklichen Ehrenkranz flochten, der dann unsichtbar-sichtbar alle ihre Jahre ihr Haupt und selten schönes Antlitz

Digitized by Google

OF CALIFORNIA

schmückte. Raabe sagt von dem Kind: „In dem Siechenhaus zu Krodebeck hatte Tonie vollkommen die Erziehung, welche die guten Feen ihren Lieblingsschützlingen in der Einsamkeit und Wildnis angedeihen lassen."

Und man sage nicht, daß diese guten Feen gar keinen Segen hätten, wenn eine ganze Schulschar kommt! Man verscheuche sie nur selber nicht mit unkindlichem, ungläubigem und allzu klugem Wesen! Und man lasse die Zügel locker genug, wo's ohne Gefahren möglich ist, so werden sich die Kinder, die draußen bald und gut zu Hause sind, oft besser und froher als wir Großen und Alten, schon selber Sinne und Sinn und Herz und Hände vollnehmen von diesem Segen. Nur erst hinaus mit ihnen, hinaus!

Zur Frage der Reichsschulgesetzgebung.

Von E. Hiemann.

Die Frage der Reichsschulgesetzgebung steht nicht zum ersten Male auf der Tagesordnung einer deutschen Lehrerversammlung. Bereits das fünfte Mal wird darüber verhandelt werden. Die Angelegenheit ist von großer, nationaler Bedeutung. Warum jetzt die Frage wieder auftaucht, nachdem sie auf dem Lehrertage 1890 in Berlin von der Tagesordnung abgesetzt wurde? Wahrscheinlich liegt die Ursache in der preußischen Schulgesetzgebung der neuesten Zeit, vielleicht ist das Interesse dafür auch durch den sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim, der sich eingehend damit beschäftigte, geweckt worden, und zuletzt dürfte auch der Zug der Zeit nach Vereinheitlichung des nationalen Lebens mitbestimmend gewesen sein.

Das bisherige Verhältnis zwischen Staat und Schule läßt sich in aller Kürze etwa so charakterisieren: Der Staat unterstützte die Schule, sobald ein leicht erkennbares Bedürfnis dazu für ihn vorhanden war. So vermittelte er in alten Zeiten die kirchlich-religiöse Bildung, übernahm diese Verpflichtung von neuem, als sie ihm seitens der Reformatoren wieder zugewiesen wurde und begann seine besondere Aufmerksamkeit der Schule und der Volksbildung erst zuzuwenden, als er „geschicktere und bessere Untertanen" brauchte zur Hebung des Wohlstandes und der Steuerkraft des Volkes. Nur einmal und vorübergehend sind in Preußen nationale Gründe bestimmend gewesen, der Volksbildung eine größere Aufmerksamkeit zu schenken, als nämlich der preußische Staat geknechtet am Boden lag, und nur eine sittliche Wiedergeburt des Volkes an Haupt und Gliedern Rettung aus der Not versprach. Das Zaubermittel

Digitized by Google

hieß: Freie Entwickelung der sittlichen Kraft des Volkes. Nachdem das Volk alle Erwartungen erfüllt, ja übertroffen hatte, war das Interesse seitens des Staates an der Volksbildung auch bereits soweit wieder geschwunden, daß ihm eine Bindung der Kräfte als notwendig erschien. Preußen hat damit einen eklatanten Beweis geliefert, daß Völker aus ihrer Geschichte wenig oder nichts lernen.

Unsere heutige Volksschule ist herausgewachsen aus den städtischen Schulen des Mittelalters, die das Bedürfnis des Kaufmanns und Handwerkers nach einer für das praktische Leben brauchbaren Bildung befriedigen sollten. Dieses Bedürfnis wurde seit Beginn der industriellen Entwickelung Deutschlands im 18. Jahrhundert immer größer, so daß der Staat sich gezwungen sah, dasselbe in immer größerem Umfange zu befriedigen. Industrie, Handel und Verkehr sind auch heute noch die reale Grundlage der deutschen Volksschule. Im großen und ganzen hat sich der Staat immer nur drängen lassen zur Steigerung der Volksbildung, die Initiative dazu ist selten von ihm ausgegangen.

Worin ist die Ursache dieser Erscheinung zu suchen? Die Herren im Staate waren und sind noch in Deutschland der feudale Grundbesitz und die Kirche. Der feudale Grundbesitz wünscht anspruchslose Arbeiter und die Kirche kritiklose Gläubige. Beide verfolgen daher dasselbe Ziel: Volksbildung nur so weit, als die Erfüllung dieser Wünsche nicht gefährdet wird. Nun ist zwar durch die französische Revolution eine Umwandlung des Staatsbegriffs angebahnt worden und in den Kulturländern, in denen die politische Entwickelung ohne Hindernisse sich vollzogen hat, auch eingetreten, aber in Deutschland ist diese Entwickelung noch nicht zum Abschluß gekommen. In Deutschland hat die moderne Auffassung des Staates auf dem Gebiete der Volksbildung und der Volksschule noch keinen gesetzlichen Ausdruck gefunden, da die alten Schulherren, feudaler Grundbesitz und Kirche, auch heute noch die Klinke der Gesetzgebung in der Hand halten. So ist es gekommen, daß der Staat auch heute noch nicht seine Erzieherpflicht in vollem Umfange erkannt hat.

Worin liegt die Erzieherpflicht des modernen Staates begründet?

Das vollkommenste Staatsgebilde Deutschlands ist das Reich selbst. Artikel 4 der Verfassung des Deutschen Reiches bestimmt als Staatszweck „die Pflege der Wohlfahrt des deutschen Volkes." Die Pflege der Wohlfahrt ist aber ohne Pflege der Volksbildung in einem Kulturstaate nicht denkbar. Daraus resultiert die Erzieherpflicht des modernen Staates, also des Reiches.

Digitized by Google

Das Reich hat sich bis jetzt noch nicht für kompetent erachtet, die Schulgesetzgebung von sich aus zu regeln. Den bedeutsamsten, von höchsten Gesichtspunkten geleiteten Schritt, das Reich dazu zu veranlassen, unternahm im Jahre 1874 der bekannte Nationalökonom G. Hirth. Aus der „Kulturinteressengemeinschaft" des Staates leitete er für das Reich das Recht und die Pflicht ab, die Schulgesetzgebung in vollem Umfange in die eigene Hand zu nehmen, sie einheitlich zu regeln und die Volksbildung auf ein höheres Niveau zu heben. Der Reichstag lehnte die Verhandlung über die Petition ab, da die Schulgesetzgebung Sache der Kleinstaaten sei. Seitdem ist der Reichstag mit dieser Sache nicht wieder behelligt worden. Kamen doch selbst die Lehrer immer mehr von der grundlegenden Gedankenfolge ab, die Hirth zu seinem Vorgehen bestimmt hatte. Die Lehrerschaft hat im Laufe der Zeit die Energie verloren, die Volksbildungsfrage in großzügiger Weise zu behandeln und sie hat bis zu dieser Stunde diese Energie nicht wiedergefunden.

Die Schulgesetzgebung ist also Sache der Bundesstaaten geblieben. Diese sind nicht imstande gewesen, die Schule in einer den modernen Anforderungen genügenden Weise zu entwickeln, sie konnten es auch nicht, da schon durch die Verschiedenheit ihrer noch dazu zum Teil partikularistischen Interessen die Einheitlichkeit nicht gewahrt werden konnte, und der nationale Zug in den Hintergrund treten mußte. Wer die Leistungen der Einzelstaaten in Bezug auf das Volksbildungswesen beurteilen will, muß die größten Bundesstaaten, Preußen und Bayern, zur Grundlage seiner Beurteilung nehmen, Ausnahmen wie Baden und Meiningen sind nicht bestimmend für das deutsche Schulwesen. Die großen Bundesstaaten haben die modernen Forderungen am wenigsten erfüllt. Wie sollte es auch anders sein, sind doch gerade bei ihnen die bildungsfeindlichen Mächte in noch höherem Maße die Träger der Gesetzgebung als im Reiche. Die Bundesstaaten werden für sich allein nie in der Lage sein, die Volksschule als wichtigste Kulturanstalt aus dem Wesen des modernen, des sozialen Staates heraus zur Entwickelung zu bringen, da die großen, die nationalen Gesichtspunkte fehlen. Das Reich allein kann die Aufgabe lösen, denn dieses nur kann das Volksbildungswesen einheitlich gestalten und mit nationalem und modernem Geiste füllen.

Wir sind an einem Punkte angelangt, an dem die reichsgesetzliche Regelung des Volksbildungswesens zur staatlichen Notwendigkeit wird. Dem Reiche diese Notwendigkeit vor Augen zu führen, das ist die Aufgabe des Deutschen Lehrervereins in Dortmund.

Digitized by Google

Die Notwendigkeit der Reichsschulgesetzgebung ist zunächst bedingt in der Entwickelung Deutschlands zu einem wirtschaftlichen Einheitsstaat mit industrieller Prägung. Die Konkurrenz auf dem Weltmarkte zwingt Deutschland zur Qualitätsarbeit in der Industrie, Qualitätsarbeit verlangt aber gut durchgebildete Arbeiter, nicht einseitig dressierte Menschen. Staatliche Einrichtungen wie Gewerbefreiheit, Freizügigkeit, Selbstverwaltung, allgemeines gleiches Wahlrecht und Militärwesen brauchen nur erwähnt zu werden, um die Notwendigkeit einer einheitlichen gesteigerten Volksbildung im Interesse des Reiches darzutun. Sind in den bisher angeführten Gründen praktische und nationale Rücksichten in gleicher Weise maßgebend, so möchte ich in den folgenden Ausführungen noch einen Grund hervorheben, in dem der nationale Gesichtspunkt ausschließlich zur Geltung kommt. Das deutsche Volk ist geteilt in zwei Hälften mit verschiedener Weltanschauung, die in immer schärferen Gegensatz zu einander treten, nämlich in die kirchlich-mittelalterliche und die auf die geistigen Errungenschaften unserer Zeit gegründete moderne Weltanschauung. Unser nationales Leben und seine Betätigung nach außen und innen leidet unter dem Kampfe derselben gegeneinander außerordentlich, da sich die Kräfte der Nation dabei verzehren. Die Folge davon ist die Schwächung unserer Aktionsfähigkeit bei weltpolitischen Bestrebungen und bei Lösung der Kulturaufgaben. Das Reich ist im eigensten Interesse verpflichtet, einer dieser beiden Weltanschauungen zum Siege zu verhelfen. Diese Weltanschauung kann nur die moderne sein, weil es sonst seine eigenen Existenzbedingungen als moderner Kultur- und Industriestaat untergraben würde. Durch die Schule allein ist das Reich imstande, der Nation die für ihre Kulturmission unbedingt notwendige einheitliche Weltanschauung zu geben.

Welche Aufgaben hat nun das Reich auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung zu erfüllen?

Der Referent für die Frage der Reichsschulgesetzgebung, Herr Reichstagsabgeordneter Rektor Sommer, schlägt die Annahme folgender Thesen vor

I. Das Deutsche Reich ist als nationaler und wirtschaftlicher Einheitsstaat in hervorragender und stetig wachsender Weise an der Weltwirtschaft beteiligt. Die Wahrung, Sicherung und Förderung dieser bevorzugten Stellung läßt eine gleichmäßigere Regelung und innigere organische Verbindung des gesamten Bildungswesens dringend notwendig erscheinen. Als nächste Maßnahme hierfür ist die Errichtung einer Reichsschulbehörde für Volksbildung und Volksschulwesen zu fordern.

II. a) Als Vermittlungsstelle zwischen den einzelnen Bundesstaaten soll das Reichsschulamt einen möglichst gleichmäßigen Stand der Volksbildung anstreben. Das soll

Digitized by Google

geschehen durch Vereinheitlichung der Bestimmungen über Schulpflicht, Schulorganisation und Schulrecht für das Volks- und Fortbildungsschulwesen, sowie über die Bildung der Lehrer und deren amtliche und staatsbürgerliche Stellung.

b) Als Beobachtungs- und Beratungsstelle soll das Reichsschulamt die Zentrale für schulstatistische Untersuchungen bilden. Es soll die Erfahrungen des Auslandes für die heimischen Verhältnisse nutzbar machen; es soll die deutschen Schulen im Auslande und in den Schutzgebieten fördern und endlich die wissenschaftlich-pädagogische Arbeit und Forschung durch die Einrichtung eines Reichsschulmuseums beleben.

Diese Thesen, die jedenfalls die Billigung des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins gefunden haben, sind weder Fisch noch Fleisch. Zunächst möchte ich bemerken, daß das Deutsche Reich nicht nur ein „nationaler und wirtschaftlicher Einheitsstaat," sondern auch ein Kulturstaat ist, der nicht nur an der Weltwirtschaft beteiligt ist, sondern der auch eine Kulturmission zu erfüllen hat, die er nicht aufgeben darf, wenn er sich nicht selbst aus der Reihe der Kulturstaaten ausschalten will zum Nachteil auch für seine weltwirtschaftliche Stellung. Sodann ist mit einer „gleichmäßigeren Regelung und inneren organischen Verbindung des gesamten Bildungswesens" noch nicht viel erreicht, denn es kommt vor allem mit darauf an, auf welchem Niveau das alles geschieht. „Einen möglichst gleichmäßigen Stand der Volksbildung anstreben" auf dem Niveau der mecklenburgischen oder auch der preußischen Volksbildung, das gehört doch sonst nicht zu den idealen Bestrebungen der deutschen Lehrerschaft. Nirgends ist das Ziel aufgerichtet, dem die deutsche Lehrerschaft zustrebt, nirgends der Weg gezeigt, der zum Ziele führt. Ich kann mir eine Reichsbehörde denken, die alle die Forderungen des Herrn Referenten erfüllt und dabei den deutschen Bildungswagen um ein Erkleckliches weiter zurückschiebt, als er jetzt steht. Meint man etwa nachträglich der Reichsschulbehörde den lebendigen Odem einblasen zu können? Nein, hier durften nicht taktische Rücksichten maßgebend sein, hier galt es, die Wünsche der Lehrerschaft für eine gesteigerte, für das Reich unbedingt notwendige nationale Volksbildung zu formulieren und der Öffentlichkeit vorzulegen. Diese Wünsche aber müssen nach meiner Meinung etwa so lauten:

Im Interesse seiner sittlichen, nationalen und wirtschaftlichen Wohlfahrt bedarf das deutsche Volk der Steigerung seiner Bildung und der Vereinheitlichung seines Schulwesens. Zu diesem Zwecke hat das Deutsche Reich unter prinzipieller Trennung von Schule und Kirche die gesetzlichen Grundlagen zu schaffen für die Entwickelung der Schule und des gesamten Volksbildungswesens auf dem Boden der aus den geistigen Er-

rungenschaften unserer Zeit herausgewachsenen Weltanschauung nach dem heutigen Stande der pädagogischen Wissenschaft und Erfahrung durch einheitlichen Aufbau des deutschen Schulwesens bis zur Hochschule, durch Einführung der allgemeinen Volksschule, durch Festsetzung eines Bildungsminimums, das den Bedürfnissen der heutigen Zeit entspricht, durch Schaffung von unentgeltlichen Bildungsgelegenheiten für jeden Bildungsuchenden, durch Vertiefung der Lehrerbildung und Berechtigung der Lehrer zum Besuche der Universität, durch zeitgemäße Regelung der amtlichen, staatsbürgerlichen und sozialen Stellung des Lehrers und durch Anwendung des Prinzips der Selbstverwaltung auf das Schulwesen unter Beteiligung der Lehrer.

Einfache Reaktionsversuche nach graphischer Methode.

Von Rudolf Schulze-Leipzig.

Unsere Erziehungsschule gründet sich auf die als Axiom hingenommene Voraussetzung, daß der Wille durch pädagogische Maßnahmen beeinflußbar ist. Daraus erwächst für die wissenschaftliche Pädagogik die wichtige Aufgabe, diese Annahme, auf welcher der ganze Bau unsrer Pädagogik ruht, auf ihre Richtigkeit zu prüfen, wenn möglich mit Hilfe des Experiments.

Selbstverständlich hat eine derartige Untersuchung mit den einfachsten Willensvorgängen anzufangen. Ein solcher besteht beispielsweise in der Ausführung einer bestimmten Bewegung auf ein gegebenes Signal. Es ist etwa die Versuchsperson angewiesen, beim Hören eines Tones einen elektrischen Taster loszulassen, den sie vorher niederdrückte. Einen solchen Versuch nennt man einen einfachen Reaktionsversuch. Ein willkommenes Mittel, den Reaktionsvorgang (oder den einfachen Willensvorgang) nach seiner äußeren Erscheinung zu charakterisieren, bietet dabei der zeitliche Verlauf der Willenshandlung, wenn es nur möglich ist, ihn zu messen. Dazu bedient man sich gewöhnlich einer sehr genau gehenden Uhr, des sogenannten Hippschen Chronoskops, das auf Seite 413 abgebildet ist. Es ist so eingerichtet, daß der Zeiger nur dann herumläuft, wenn durch den Elektromagneten, der an der Uhr befestigt ist, ein Strom geschickt wird, während er sofort wieder still steht, wenn der Strom unterbrochen wird. Richtet man es nun so ein, daß der zum Signalgeben benutzte Hammer im Augenblick, wo er auf den Ambos aufschlägt, den durchs Chronoskop gehenden Strom schließt, so beginnt der Zeiger im Moment der Signalgebung zu laufen. In den Stromkreis ist nun auch der Taster eingefügt, den die Versuchsperson niederdrückt. Sobald sie den Hammerschlag hört, läßt sie den Taster los, der Strom wird unterbrochen, und der Zeiger läuft nicht mehr. Man kann nun an dem Zeiger die Dauer des ganzen Vorgangs vom Aufschlagen des Hammers bis zum Loslassen des Tasters ablesen.

Digitized by

Fig. 1.

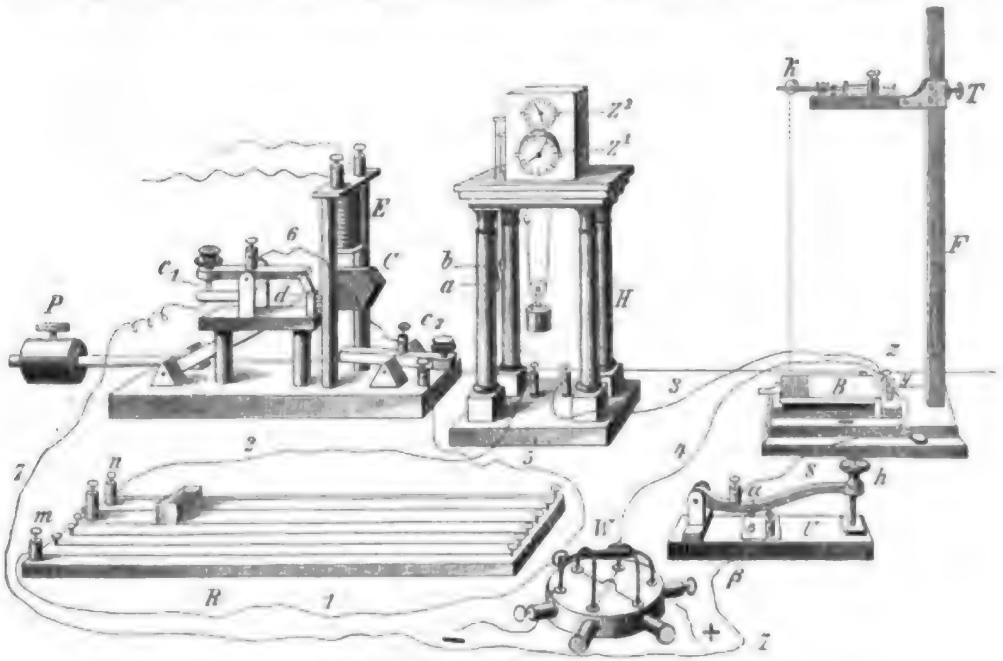
Fig. 2.

Fig. 3.

Fig. 4.

Fig. 5.

Chronoskops eine ziemliche Apparatenkenntnis, da es nur bei sorgfältiger Prüfung durch andere komplizierte Hilfsapparate genau funktioniert (Seite 414



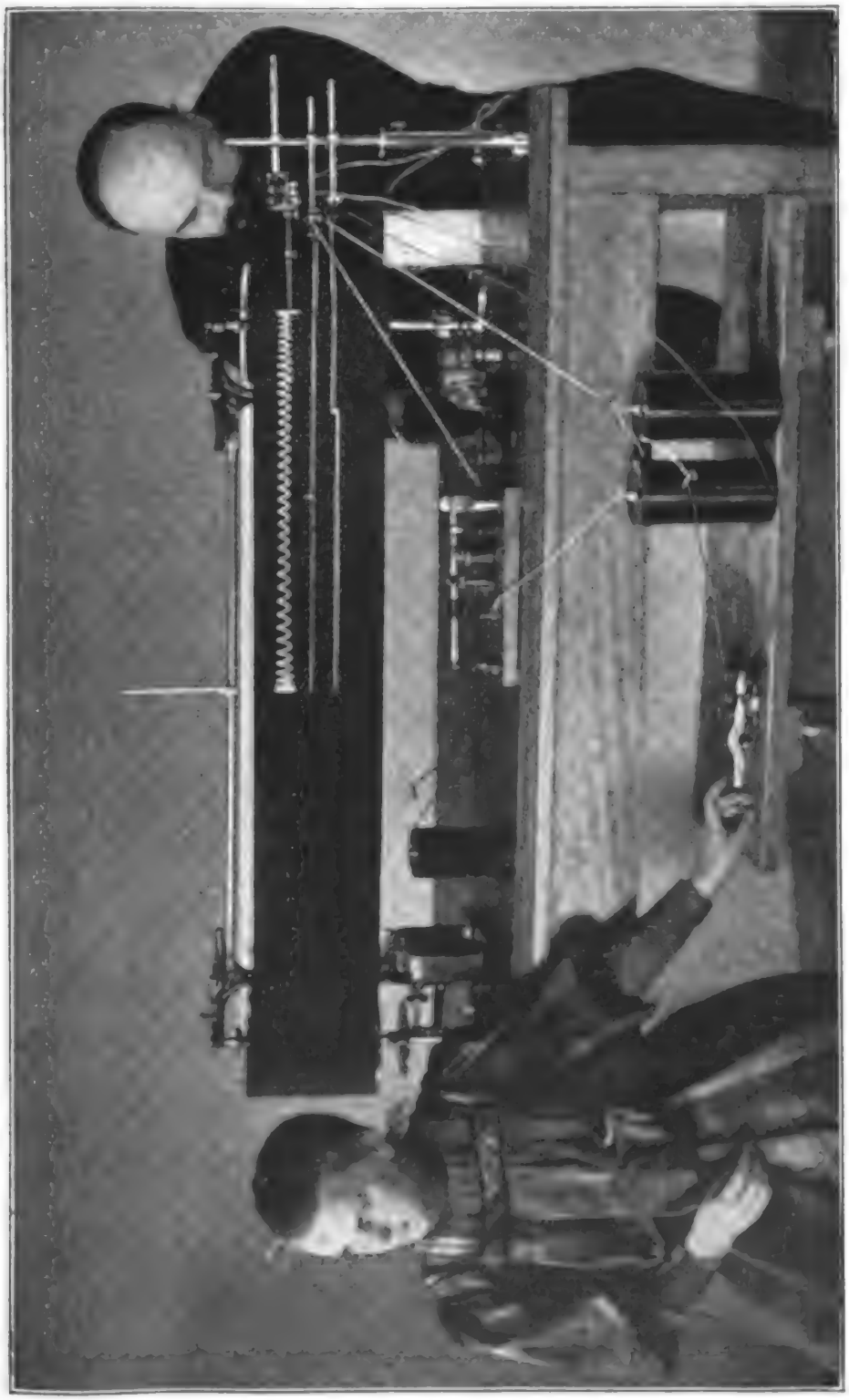
Versuchsanordnung für Reaktionsversuche.

Federkymographion.

zeigt einen Chronoskopversuch mit allen notwendigen Hilfsapparaten) und zweitens, weil die zu einem Chronoskopversuch nötigen Apparate ziemlich kostspielig sind (ca. 1000 M.).

Ich möchte darum für solche Versuche, auch für Demonstrationsversuche an Seminaren und anderen höheren Schulen, eine andere Methode empfehlen, die sogenannte graphische Methode, die sich leider einer vollständigen Vernachlässigung erfreut. Man braucht dazu nur ein Kymographion (Fig. S. 414), das aus einer drehbaren Trommel besteht. Ein solcher einfacher Apparat ist auch von Ungeübten (Seminaristen usw.) leicht zu behandeln. Man klebt um die Messingtrommel ein Papier und dreht dann die Trommel über

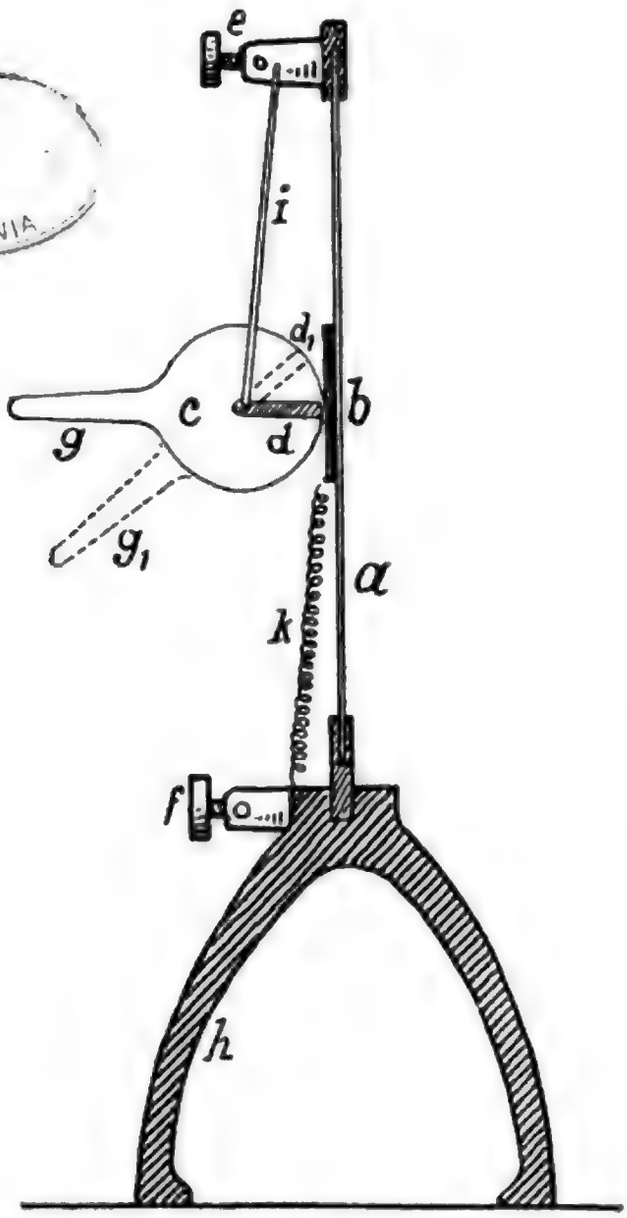
Digitized by Google



Reaktionsverſuch nach graphiſcher Methode.

Digitized by Google

einer gewöhnlichen Petroleumlampe (ohne Zylinder) so lange, bis das Papier ganz schwarz berußt ist. Nun setzt man die Trommel wieder in den Apparat ein und spannt die Spiralfeder S, indem man sie gegen das Widerlager W schiebt. Drückt man jetzt auf die Feder F, so dreht sich die Trommel einmal um ihre eigene Achse und schnappt nach einer Umdrehung von selbst wieder in die Feder F ein.[1]) Will man die Schnelligkeit des Trommelumlaufes bestimmen, so befestigt man irgend eine Stimmgabel von bekannter Schwingungszahl (die sich bekanntlich aus der Tonhöhe leicht feststellen läßt) auf einem Stativ (Retortenhalter), klebt mit Wachs an die Stimmgabel eine Borste und richtet diese so, daß sie die berußte Fläche der Trommel berührt. Beim Drehen der Trommel schreibt die Borste, wenn die Stimmgabel angeschlagen worden ist, die Schwingungen auf. Unser Einschaltbild zeigt auf der Trommel unten eine solche Stimmgabelkurve.[2])



Schallschlüssel (nach Sommer).

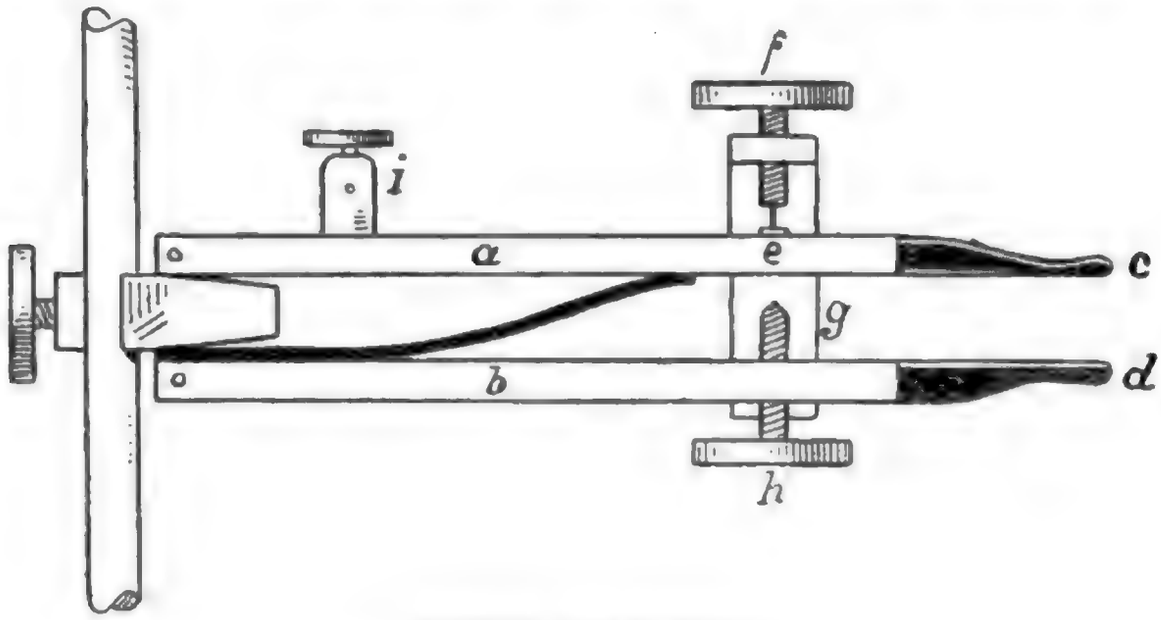
Auf dem Bild sieht man auch die Anordnung beim Reaktionsversuch selbst. Von einem Trockenelement geht der Strom nach einem kleinen Elektromagneten, an dessen Anker ein langer Schilfhebel befestigt ist (ein sogenannter Markiermagnet), vom Markiermagneten zum Taster und dann zum Element zurück. So lange das Kind den Taster niederdrückt, wird der Anker des Markiermagneten nach unten gezogen und schreibt beim Drehen der Trommel eine wagerechte Linie. Hört das Kind das Signal, so läßt es den Taster los und öffnet dadurch den Strom. Der Schreiber des Markiermagneten

[1]) Dieses neue Federkymographion wird nur von der Firma W. Petzold, Leipzig-Kleinzschocher, ausgeführt und zwar zu dem äußerst geringen Preis von 80 M. Es kann leicht so abgeändert werden, daß es sich auch für Puls- und Atemuntersuchungen sowie für Gedächtnisversuche usw. eignet, wie ich in einem späteren Aufsatz zeigen werde.

[2]) Unsere „Stimmgabel" bestand übrigens nur aus einer festgeklemmten dünnen Stricknadel, die in der Sekunde 5 Schwingungen machte.

Digitized by Google

geht dabei ein Stück nach oben und schreibt von da an eine etwas höher liegende wagerechte Linie. Das Signal wird hier durch ein kleines Stück Stahlblech gegeben, das an der Achse des Kymographion befestigt ist und beim Drehen desselben an einem Hindernis vorbeistreift. Vor dem Versuch hat man genau auszuprobieren, an welcher Stelle der Trommel sich die Schreibspitze befindet, wenn das Signal ertönt. An dieser Stelle zieht man einen langen senkrechten Strich über die ganze Trommel. Die Strecke von diesem Strich bis zur Aufwärtsbewegung des Schreibhebels zeigt dann die Länge des Reaktionsvorganges an, in unserm Falle etwa eine ganze Schwingung, also $^1/_5$ Sekunde. Bei jedem folgenden Versuche stellt man den Schreiber ein wenig tiefer. Die Versuche werden so alle genau unter einander verzeichnet, und man kann leicht sehen, ob die Zeiten länger oder



Zahnschlüssel (nach Meumann).

kürzer werden. Ist die Trommel voll geschrieben, so löst man das Papier ab und fixiert den Ruß durch Eintauchen des Papiers in eine Schellacklösung.

So lassen sich auf die einfachste Art sehr genaue Reaktionsversuche anstellen.

Seite 415 zeigt eine ähnliche, etwas kompliziertere Anordnung, wie ich sie bei einem größeren Zuhörerkreise anwende. Das leise Abschnellen der Signalfeder ist hier durch den kräftigen Schlag eines Schallhammers ersetzt.

Wenn es sich darum handelt, daß das Kind auf einen Signalreiz mit dem Aussprechen eines Wortes reagieren soll (beim Ausrechnen einer Rechenaufgabe usw.) so wendet man gewöhnlich Apparate an wie den auf Seite 416 abgebildeten Schallschlüssel (nach Prof. Sommer) oder den Zahnschlüssel von Meumann (Seite 417). Der betreffende Apparat wird mit in den Stromkreis eingeschaltet. Beim Zahnschlüssel beißt man auf die beiden hervorragenden Holzteile, wodurch der Strom geschlossen wird. Spricht das Kind, so öffnet es dadurch den Strom. Beim Schallschlüssel spricht das Kind gegen eine ausgespannte Membran, durch deren Schwingungen der Strom geöffnet wird.

Digitized by Google

Diese beiden Apparate werden gewöhnlich in Verbindung mit dem Chronoskop benutzt und ergeben kompliziertere Versuchsanordnungen, die man bei Wundt (Grundzüge der physiologischen Psychologie) nachschlagen kann.

Für Schulversuche und Demonstrationen am Seminar aber empfiehlt sich, wie gesagt, auf alle Fälle das graphische Verfahren. Das Kymographion ist der erste Apparat, den ein Seminarlaboratorium für die experimentelle Psychologie sich anschaffen sollte.

Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Gesangunterrichts.

Von Dr. Hugo Löbmann.

„Denksingen." Ein Lehrgang in konzentrischen Kreisen und mit streng methodischer Liederverteilung für Volksschulen und die entsprechenden Klassen der höheren Schulen von Paul Schöne. Seminaroberlehrer, Kantor der Frauenkirche zu Dresden. 4 Hefte. (20, 30, 35 und 45 Pf.) Stolze & Pohl, Dresden 1905.

Eine tüchtige Arbeit eines pädagogisch geschulten Musikers. Die Art, wie vom Liede aus das Kind zur musikalischen[1]) Allgemeinbildung geführt werden kann, ist künstlerisch aufgefaßt und von der Liebe zur Tonkunst durchweht.

Was wir vermissen ist: die Benutzung und Ausnützung des Tondiktats. In der Praxis wird der verdienstvoll wirkende Frauenkirchen-Kantor gewiß mehr Bezug auf dieses prächtige Lebensmittel geben, als es den Heften nach scheint.

Außerdem geht er mit Heranziehung der Tonarten mit mehr als 1 Vorzeichen über die Ziele des Klassengesanges weit hinaus. Ihm wird das sicher wenig Mühe verursachen. Ebenso erfordert die Nachahmung seines Lehrganges mehr Mühe und Studium, als sich der fleißige Autor das vielleicht gedacht hat.

Besonderen Dank dafür, daß er nicht auf c seine Übungen aufbaut. Die C-Tonleiter ist durchaus verwerflich für den Singanfang. Die G-Leiter (F-Leiter) eignet sich ungleich besser. Strebsamen Kollegen werden die Hefte viel Anregung bieten.

Die Belebung der Hefte mit Lichtdrucken, das Hereinziehen einiger interessanter Notizen aus dem Leben großer Tonkünstler, die Wiedergabe der zehn Portäts — das alles ist freudig zu begrüßen als ein lobenswerter Versuch, durch die Gesangskunst den werdenden Menschen Liebe zur schönen Kunst überhaupt einzuflößen. Man sieht, wie nahe die Kunst dem Herzen des Autors steht.

Für die Klavierstücke sollten tüchtige Anweisungen stehn für die Art zu atmen, die Kunst der Textphrasierung, der Motivführung, für die reine, weiche, lockere Bildung des Singtones, für Kehlmuskel-Übungen, für Vokalreinheit, Konsonantengenauigkeit und für Erlernung jener Stellen und Stücke, wo die melodische Führung die Textstandierung erschwert: Vöglein im hohen Baum.

---

[1]) Vergl.: Hugo Riemann: Katechismus des Musikdiktats. II. Auflage. 1904.

Digitized by

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Wenn sich das alles fände, dann wären die Hefte von P. Schöne vollkommen. Hoffen wir!

Eine gleich tüchtige Leistung ist das dreiteilige Chemnitzer Liederbuch bei Pickenhahn, Chemnitz 1905. (110 S.) Hier tritt die rhythmische Schulung stark in den Vordergrund. Leider sind die Motive hierzu nicht rhythmisch befriedigend abgeschlossen. Der Gehörpflege durch bloßes Nachsingen ist die wohlbegründete Stellung gewahrt. Das Streben, den für das Singen nicht sehr brauchbaren erzgebirgischen Dialekt zu reinigen für die Dienste des Gesanges, ist hoch anzuerkennen als Anfang, die Singstunde zu einer Singbelehrungsstunde zu erheben.

Die Beschränkung der Lieder (des I. Heftes) auf nur je ein Vorzeichen ist ein elementares Verfahren, das allgemeine Beachtung verdient.[1]) Wir sind überzeugt, daß die Erfolge reizen werden, auf der Bahn weiterzuschreiten: die Verbindung des Singunterrichts als Sprechunterricht mit dem Leseunterricht. Denn das Wort bleibt die eine Hauptsache neben dem schönen Tone als der zweiten Hauptsache. Aber bis diese Erkenntnis sich Bahn gebrochen, dürfte es noch lange dauern. Wir haben für Chemnitz und für seine tüchtige Gesangskommission viel frohe Hoffnung.

Praktische Chorgesangschule von Traugott Ochs. Op. 5. Fr. Vieweg, Berlin 1904. Preis nicht bekannt — für Schulen, Konservatorien und Vereine. II. Auflage. — Die „Schule" enthält das Neue, daß sie durch die Aussprache des „oe" die rechte Mundstellung und durch „ue" die rechte Zungenlage erreichen will. — Wir glauben nicht daran. Hier heißt es, wie überall in der Kunst: vormachen — und das Nachmachen überwachen durch fleißiges Kontrollieren.

Für die Zwecke der Lautbildung werden Sätze vorgedruckt zum Nachsprechen. — Einzelbehandlung der Laute aber wäre zweckdienlicher gewesen. An Sprechstoffen fehlt es nicht, wohl aber an Lautbildungsanweisungen. Den Hauptinhalt bilden Solfeggien, die in Sonder-Ausgaben wohlfeil und gut redigiert zu haben sind. Das Buch füllt keine Lücke aus.

Eine gute Idee vertreten Dr. Th. Krausbauer und Gust. Zanger in ihren zwei Heften „Deutscher Liederborn". (Hannover, Carl Meyer, 1905. Preis à Heft 50 Pf.) Schullieder für zwei Oberstimmen oder einen vierstimmig gemischten Chor. Dadurch sollen die Lieder erhöhtes künstlerisches Interesse erhalten.

Leider muß unter Wahrung des selbständigen Zweisatzes der Viersatz leiden. Ganz abzulehnen ist es, wenn die Verfasser sich an dem vierstimmigen Originalsatze eines Chor-Liedes vergreifen, wie an Mendelssohns unsterblichem: „O Täler weit, o Höhen". Jede kleinste Originalwendung dieses Liedes im Satze ist ein Meisterzug dieses großen Vokal-Komponisten.

Auch sonst mußte der Tenor oft unnatürlich geführt werden, um dem festgelegten Alt auszuweichen. Es wäre besser gewesen, wenn der reine vierstimmige Chorsatz durchweg zur Geltung gekommen wäre. Die kleine Mühe des Alt-Einübens wäre durch größere Gewähltheit des vierstimmigen

[1]) Vergl. Löbmanns Liederbücher. IV. Auflage. (I. 1896).

Satzes mehr als aufgewogen worden. In der vorliegenden Form müssen wir die an sich gute Idee aus kunstpädagogischen Gründen ablehnen.

H. Balshüsemann, Liederbuch (Unter-, Mittel- und Oberstufe, Preis 15, 25 Pf. und Oberstufenpreis unbekannt). Fr. Vieweg, 1906. Eine Sammlung von Liedern, wie es solche zu Hunderten gibt. Die alten Lieder. Seit Silcher soll also kein brauchbares, neues Lied komponiert worden sein. Schade, daß die allerersten Lieder gleich in D notiert sind. Dadurch wird die Benutzung des Buches zum „Denksingen" sehr erschwert. Der letzte Kanon „Friede" beginnt mit dem Quartsexter. Das läßt sich musikästhetisch nicht begründen. Jede Anleitung zur Erteilung des Singunterrichts fehlt in diesen Heften, wo sie doch unbedingt hingehören. Wann wird es anders werden? — —

Was dem Gesange fehlt, kann durch kein Liederbuch vermittelt werden. So gut ausgewählte Lieder das „Deutsche Liederbuch" von G. Götze und G. Ruseler (Fr. Vieweg, 1904, die Preise sind nicht angegeben) auch enthält, wie recht es sein mag, das Spiellied in den Vordergrund zu stellen, um die Hauptsache zu erreichen: Die Lust am Gesange — die zweite Hauptsache fehlt: Anleitung zur Gewinnung eines natürlichen, künstlerisch brauchbaren Singtones, einer vokalreinen und konsonantenumschlossenen Aussprache bei vorausgegangener oder mitgehender musikalischer Allgemeinbildung. — Die Bearbeitung der Lieder ist einwandfrei.

J. Stahl: Liederbuch. Arnsberg (ohne Jahreszahl). Preis 50 Pf. Wir sind immer ein Freund des Ziffernsingens gewesen, als Vorstufe für das angewandte Ziffernsingen an Noten. Das absolute Notensingen nach Buchstaben haben wir entbehrlich gefunden, wenn auch die Alteration c – h und c – b mit den Buchstaben, Namen — als Tonwort gedacht — eher beherrscht wurde, als bloß nach Ziffern. Denn c zu h verhält sich wie 8 zu 7 (in C), c zu b verhält sich wie 5 zu 4. Das „b" gehört eben in die F-Leiter. Deshalb muß mit c eine Umdeutung vorgenommen werden. $c - h = 8 - 7$; $c - b$ ist zu lesen $\begin{cases} 8 \\ 5 \end{cases} - 4.$ $\begin{cases} 8 \\ 5 \end{cases}$ als Achtel gedacht.

Stahl hat die Ziffernbeispiele im Anhang zu eng gedruckt (Augenfutter). Leider ist die Lautbildung nicht behandelt. Die Lieder sind die üblichen.

Für unsere Kinder ist eben das Alte, meistens bloß weil es alt ist, gut genug.

Monatsschrift für Schulgesang, 8. und 9. Heft. Inhalt: Schillers Beziehungen zur Musik. (Wiedermann.) Über den sogenannten „primären" Ton. (Dr. H. Gutzmann.) Die Pflege des rhythmischen Sinnes in der Schule. (Amalie Münch.) „Anregungen". (O. Zehrfeld.) „Die Kunst des Sprechens", Nachrichten und Beurteilungen.

Die methodische Erziehung zur Fähigkeit, eine Unterstufe zu singen. (A. Hollaender.) Musikalisches aus Bayern. (Dr. Küffner.) „Zur Frage des Gesangunterrichts an höheren Lehranstalten." (Dr. Abert.) Die Textbehandlung im Gesangsunterricht. (Karl Roeder.) Nachrichten und Beurteilungen.

Illustrierte Musikgeschichte von Emil Naumann, vollständig umgearbeitet von Dr. Eugen Schurtz. II. Auflage. Bisher 12 Hefte (à 50 Pf.) erschienen.

Digitized by Google

(Union, Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart.) Nach Erscheinen des ganzen, auf 30 Lieferungen berechneten Werkes kommen wir eingehend auf dieses Werk zurück.

Der rührige Musikverlag von Ch. Fr. Vieweg, Berlin, versendet gratis und franko seine „Mitteilungen", die unter anderem den Leser auf dem Laufenden erhalten über die Arbeit auf musik-pädagogischem Kleinbetriebe der Schule.

Liederbuch nebst kurzer Gesanglehre für höhere Töchterschulen u. Lehrerinnenbildgs.-Anstalten v. Ph. Beck aus Köln. 3 Teile. 13., 18. u. 16. Aufl. Leipzig, 1904.

Liedauswahl u. Bearbeitg. einwandfrei. In Anordnung der Lieder ist zu beanstanden, daß das erste Lied in D steht. Man fange mit einfacheren Tonleitern an. Die beigefügte „Gesanglehre" ist eine Anweisung, wie man zum Treffen gelangt. Die Hauptsache: Lautbildg., Tonbildg. fehlt. In Rücksicht auf die Verwendg. der Bücher in einem Lehrerinnen-Seminare (der Verfasser ist daselbst Direktor) doppelt zu beklagen.

„Liederkranz", 3 Teile, v. A. Schleisiek, bearbeitet v. E. Niepel. Bromberg, Leipzig, 1907.

Die üblichen Lieder. Einwandfrei gesetzt. Gute Ausstattung, mit sorgfältigen, zahlreichen historischen Anmerkungen. Die Zeichen für den Abstrich beim Violinspiel sind überflüssig. Wer ihrer bedarf, richtet sich nicht darnach, er hat genug mit dem Gesang der Klasse zu tun. Immerhin ist das Streben nach einem geschmackvollen Liedvortrage anzuerkennen.

Volksliederbuch für Stadtschulen v. A. Gräßner u. Reinhold Kropf. 2. Aufl. 1900.

Die üblichen Lieder. Man vermißt Jahreszahlen. Den Anhang von 8 Liedern für gemischten Chor (Kinder mit ihren Lehrern) sehen wir an als den lobenswerten Versuch, das Volkslied in gemischten Chören einheimisch werden zu lassen. Nur leidet die Kunst des viersti. Satzes wegen Berücksichtig. einfachster Verhältnisse. Der Anhang von 5 „humorvollen" (humoristischen) Liedern ist wohl beigegeben, um etwas Stimmung in den Sing-Unterr. zu bringen. Dieses Bestreben begrüßen wir lebhaft.

Männergesang-Choralbuch. 76 Choräle v. Georg Scheel. Leipzig, 1906. Pr. 1,25 Mk.

Soll Seminarzwecken dienen. Für Konferenzen gut zu gebrauchen. Leider hatte der Verfasser im Verein mit seinen Mitarbeitern zu leiden unter der Menge der Melodievarianten innerhalb Preußens. Warum haben wir es in beiden Lagern noch zu keinem Einheitsgesangbuch für Deutschland gebracht? Satz u. Auswahl einwandfrei, musterhaft. Das Buch sehr preiswert.

Freiburger Taschen-Liederbuch. Über 300 der beliebtesten Volks- u. Studentenlieder. Herausgegeb. v. Hugo Zuschneid. VI. Aufl. 1,50 Mk. (über 25 Ex. 1,20 Mk.).

Wir vermissen histor. Angaben. Auswahl vortrefflich, Wiedergabe getreu, reichhaltig. Solider Einband. Preiswert.

Lehrverfahren zur Bildung des musik. Gehörs für das Absingen von Noten. V. E. Prinz. I.–III. Stufe. Pr. 1,20 Mk. Essen, Baedeker, 1907.

Der Titel hätte auch lauten können: Tondiktat. Damit wäre auf

Hugo Riemanns vortrefflichen Katechismus „Musikdiktat" hingedeutet worden, welche Autorität schon vor Jahrzehnten auf den Wert dieses Belebungs- u. Kontrollmittels hingewiesen hat. E. Prinz erweist sich in seinem Buche als ein geschickter Pädagoge u. zeigt, wie ein sonst spröder Unt.-Stoff interessant gestaltet werden kann.

Die Elementarübungen für den Ges.-Unt. v. H. Gottschalk, Lübeck 1904, bringen den üblichen Treffstoff. Leider nimmt der Verfasser die 1 auf c, so daß die Übungen für Kinder unnatürlich tief ihren Anfang nehmen.

Jos. Bernards „Anleitung zur Erteilg. des Unterr. i. Singen in der 3klass. Volksschule", Aachen 1904, verweist auf die natürliche Sprechhöhe des Kindes als Ausgangspunkt der Tonbildg., ohne Näheres darüber anzugeben.

Wie ist i. Ges.-Unt. Treffsicherheit zu erreichen? V. Gust. Kühn-Elberfeld. Verlag Ch. Fr. Vieweg. 1906.

Eine tüchtige Arbeit. Das Feld des Treffens kann intensiver, wie es hier geschieht, nicht bearbeitet werden. Nur fehlt die Hauptsache: Hinweise auf Ton- u. Lautbildung. Wir wiederholen immer u. immer wieder diese unsere Forderung nach eigentlicher Stimm- u. Sprachpflege in der Hoffnung, daß die immensen Kräfte der Pädagogen auch dieses Brachfeld in einen Blumengarten verwandeln. Bis jetzt gilt fast alle Arbeit dem Treffen u. nichts anderem. Auch Kühn geht von C als dem „naturgemäßen" Anfangstone aus, ein Irrtum, der wahre Singerfolge so bitter erschwert.

Bei Dürr 1907 erschien der Vortrag der Hauptkonferenz 1906 für Leipzig-Stadt von Schuldirektor Max Engel: Hilfsmittel zur Erziehg. des Tonsinnes. Der Verfasser als Vizedirigent des L. Lehrervereins faßt die wesentl. Gesichtspunkte zusammen in die Forderung: Hauptmittel ist u. bleibt die Stimme des Lehrers. Die Konsequenzen aus diesem Satze konnten noch schärfer hervorgehoben werden: Stimmbildungskurse für 10—20 Lehrer als Anfang zur Nachhilfe der zur Zeit nicht zulangenden seminaristischen Ausbildung und erhöhte spezifische Vorbildg. der Lehrer im Seminare in Laut- u. Tonbildung. Die Erhöhung des Klavierspiels schafft keine genügende Abhilfe. Die radikale Verwerfung des mehr als zweistimmigen Satzes u. die Ablehnung des Tondiktats dürften weniger allgemeine Zustimmung erfahren. Im übrigen eine Arbeit voll von Anregungen u. praktisch. Winken.

E. L. Meinhardts Schulliederbuch mit Übungs-Beispielen von P. Hoffmann, Lehrer, Halle a. S. 2 Hefte, 30 u. 40 Pfg. Verlag von Rich. Mühlmann, Halle a. S. 1904 u. 03.

Das Wertvolle dieser Arbeit ist ein mit viel Umsicht durchgeführter Stoffplan für die ganze Schulzeit. Wer Fachmann ist, der weiß, daß damit jeder Schule gedient ist, zumal, wenn diese Verteilung genügenden Raum für individuelle Singbedürfnisse läßt, wie es hier geschieht.

Im übrigen finden wir auch hier das Treffen sehr, sehr in den Vordergrund gestellt. Wo bleibt die Hauptsache, die Tonbildung? Eine Ausgestaltung des gut redigierten Werkes nach dieser Seite dürfte den großen Kreis der Freunde der Bücher vermehren.

Kurzgefaßte Ton- u. Stimmbildungslehre für höhere Mädchenschulen v. C. Kühnhold-Berlin. Alles, was sich auf Lautbildg. bezieht, ist trefflich. Das Gleiche gilt von der Tonbildg. Nur die Bekämpfg. des Register-

Digitized by Google

Singens erscheint uns durch Übungen, von oben aus genommen, richtiger. Auch zeigen sich hierin die Kinder verschieden veranlagt, so daß man durchaus nicht die Tonstufe bestimmen kann, wo die Kinder gemeinsam in die Bruststimme übergehen. Die Musikmathematik kann ohne Bedenken zu gunsten der Laut- u. Tonbildg. eingeschränkt werden bei einer Neuauflage, die wir dem erfahrenen Verfasser im Interesse der Gesangkunst wünschen. Mit das Beste, was in letzter Zeit erschienen ist.

Helene Niehusen ließ bei Duncker in Berlin 1906 „Musik für unsere Kleinen" erscheinen. Wir lehnen die Unterweisung im Spiel rein rhythmischer Instrumente als „Musik" ab. Ähnlich wird die Musik gemißhandelt beim Parademarsch auf dem Kasernenhof.

„Fest im Takt". Sing- u. Tanzweisen zum Gebrauch beim Turnunterricht von A. Hermann. II. Auflage. Berlin 1907.

Im Interesse der Belebung des Turnunterrichts sind solche Musikbegleitg. nur zu wünschen. Leider wird durch Bezugnahme der Musik auf den Turnrhythmus das Tonstück monoton. Aber mit aller Entschiedenheit sprechen wir uns aus gegen das Singen bei gleichzeitigem Turnen. Wer die Vorbedingungen eines schönen Tones kennt, wird einsehen, daß der Leib Ruhe braucht, wenn die Seele schön singen soll, abgesehen von der Einsaugung staubiger Luft in die jugendl. Lungen.

Fritz Lehmensick erstrebt mit seinen „Kernliedern der Kirche in Stimmungsbildern" (Dresden-Blasewitz 1907, 2,60 Mk.) Neubelebung der Sangeslust an religiösen Liedern.

Er hat damit einen wunden Punkt berührt. Wir schätzen seine Anregungen hoch ein u. finden seine Einführungen historisch zuverlässig, psychologisch angelegt u. von pädagogischem Ernste beseelt. Nur will uns nicht gefallen, daß das Ganze mit seinen Gliederungen u. Unterstreichungen doch einen gewissen schulmeisterl. Anstrich erhalten hat, den die Kinder sofort herauswittern zum Schaden der Sache. Und noch eins: wenn das Innenleben im Tone sich künden soll, muß es schon im bloßen Klange liegen. Die Musik als solche muß schon auf das Gedanken- u. Gemütsleben abgestimmt sein. Und das hat der Verfasser ganz übersehen. Aber die treibende Idee, die auf Verinnerlichg. des Gesanges hinausgeht, begrüßen wir lebhaft.

Den Schluß bilde: Neuer Liederhort. Herausgegeben v. Eduard Philipp. Leipzig 1907. 53 neue Lieder von 17 Autoren. Es ließe sich über dieses Thema: „Neue Lieder für die Jugend" ein ernstes Wort reden.

Für heute nur soviel: wir stimmen der Idee, endlich einmal Neues zu bringen, freudig zu u. wünschen den Verfassern Glück auf den Weg.

Selbstanzeige.

Max Wagner. Geographie als erweiterte und vertiefte Heimatkunde, theoretisch begründet und an zahlreichen Beispielen praktisch dargestellt. 2., umgestaltete und wesentlich vermehrte Aufl. des Sonderdrucks: Otto Mönch †, Geographie als erweiterte Heimatkunde. 72 S. Leipzig, 1908, Alfred Hahn. Preis M 1.—, kart. M. 1.25.

Digitized by Google

Im 6. Heft des 17. Jahrganges der „Neuen Bahnen" veröffentlichte ich einen Artikel über „Das Verhältnis der Heimatkunde zur Geographie". Der Artikel hat in der Folge manche Zustimmung gefunden. Die Schriftleitung selber sprach den Wunsch aus, ich möchte einmal an einem Einzelbeispiel die Sache darstellen. Dazu ist es in den Spalten der „Neuen Bahnen" bisher nicht gekommen. Wohl aber hatte ich Gelegenheit, in der „Bücherei eines deutschen Lehrers" unter „Geographie" nochmals kurz meine Anschauungen über den Betrieb der Geographie darzustellen. Unter den in erster Linie empfohlenen Büchern nannte ich auch das kleine Heftel „Mönch †, Geographie als erweiterte Heimatkunde". Ich konnte damals noch nicht ahnen, daß ich nicht lange darnach zur Neubearbeitung des Büchleins aufgefordert werden würde. Heute nun gestatte ich mir, die geehrten Leser auf diese Neubearbeitung hinzuweisen. Sie bietet außer einem theoretischen Teile, der das Herrscherrecht der Heimatkunde über die Geographie proklamiert, der die Geographie als Kulturkunde aufgefaßt wissen will! und der für die Geographie die 4 Forderungen aufstellt: Heimat! Gegenwart! Leben! Kindertümlichkeit! zahlreiche mehr oder weniger ausgeführte Beispiele. An Stoffskizzen und ausgeführten Entwürfen bringt das Buch folgende: 1. Zwickauer Kohlengebiet 2. Der Harz 3. Holland 4. Italien 5. Nordrand Afrikas 6. Arabien 7. Indien 8. Japan 9. Das Festland Australien 10. Die Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Das Buch will anregen: Seine Beispiele sollen dazu beitragen, Heimatkunde und Geographie nicht als ein Wissen in erster Linie, sondern als ein Stück Erleben an die Jugend heranzubringen. Das Buch will Wege weisen: Nicht das System entscheidet bei der Stoffauswahl und -gestaltung, sondern die Heimat und das Interesse des Kindes. In diesem Sinne bittet es um freundliche Beachtung. Max Wagner.

Berichtigung. Der Verfasser des auf Seite 368 des 8. Heftes besprochenen Buches: „Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika" heißt nicht „Loebner", sondern „Leobner". Wir bitten die Leser, davon Notiz zu nehmen. D. R.

Notizen.

Aus dem Kreise unserer Freunde erhalten wir folgende Zuschrift:

Herr Ries, Schriftleiter der „Frankfurter Schulzeitung", ein Vertreter der echten, rechten und schlechten Schulmeister, die wie der Kollaborator Reichenmeyer jedem Gedanken eines anderen ein Schulzeugnis ausstellen müssen, hat sich in einer der letzten Nummern seines Organs mit Ihnen beschäftigt. Wahrscheinlich reizt ihn schon der Titel „Neue Bahnen". Wie kann man auch nach neuen Bahnen suchen! Es fährt sich in den alten doch so schön, wenn man auch nicht zum Ziele kommt. Unlängst schon machte er sich den Spaß, aus einer Arbeit von Bernhard Riedel einen Satz, der allerdings cum grano salis verstanden werden wollte, herauszureißen und mit seiner salzlosen Brühe zu übergießen. Jetzt übt er seinen Witz an dem Artikel von Wiederkehr „Statistische Untersuchungen über die Art und den

Grad des Interesses bei Kindern." Herr Wiederkehr ist ja ein Mannheimer, und „die ganze Richtung Mannheim paßt dem Frankfurter Zensor nicht". In Mannheim fährt man ja auch ohne seine Genehmigung in neuen Geleisen. Wiederkehrs Arbeit enthält nämlich folgenden Satz: „Die Untersuchungen von Marx-Lobsien und Dr. Stern über die Beliebtheit der Unterrichtsfächer in der Schule haben die Aufmerksamkeit aller pädagogisch interessierten Kreise im hohen Maße erregt". Das kann doch wohl Herr Wiederkehr ganz unbedenklich behaupten, wenn er gewiß selber auch weiß, daß sich die Ergebnisse solcher Untersuchungen nicht gleich zu Themen des Deutschen Lehrervereins und zu Riesschen Anträgen verdichten lassen. Weiter scheint nämlich der Herr Redakteur der „Frankfurter Lehrerzeitung" nicht „pädagogisch interessiert" zu sein. Denn er fügt dem angeführten Satze folgende Fußnote bei — in Fußnoten ist nämlich Herr Ries groß! —: „Das ist wohl zuviel gesagt. Verständige Pädagogen (d. h. altmodische, mit der alten Schablone gottselig zufriedene Schulmeister! P.) dürften diese Fragerei von vornherein für Unfug gehalten haben." Der echte Ries: von vornherein fertig! Unfug! Basta! — Weiter heißt es dann am Ende des Artikels in den „Neuen Bahnen": „Wer hätte gedacht, daß unsere Schüler der Mehrzahl der Unterrichtsfächer kein oder nur ein geringes Interesse entgegenbringen?" Herr Ries, der das Symbolum in Salzmanns Ameisenbüchlein offenbar nicht kennt, fügte hinzu: „Im Gegenteil. Wer hat je daran gezweifelt, daß die meisten Menschen lieber faulenzen als arbeiten!" Das sagt nicht etwa ein ostelbischer Krautjunker, das schreibt der Schriftleiter einer pädagogischen Zeitung, der sich rühmen kann, ein Führer der organisierten deutschen Lehrerschaft zu sein! P.

Bittere Worte. Daß es aber keinerlei Unterricht gibt, in dem etwa die wahren Gründe unserer Torheiten aufgedeckt würden, ist zunächst einmal klar. Statt dessen wird vielmehr eine herrische Moral gepaukt, deren Grundsätze das Kind außerhalb der Schule fast durchweg so schamlos verletzt sieht, daß es bei einiger natürlicher Schläue sehr bald merkt, das Lippenwerk sei dabei die Hauptsache. Und so wird denn von Generation zu Generation weiter äußerlich eine Moral gepriesen, über die der Schlaue innerlich nur grinst. Nicht weil die Moral etwa schlecht oder töricht ist, sondern weil das Menschenmaterial zu schäbig für die Ethik der Weisheit geworden ist, unter zu gemeiner Massensuggestion der Ichsucht steht. Und diese Moral wird überdies mit der einzigen Entschuldigung, dem geradezu kindisch summarischen Erfahrungssatz „Jung gewohnt, alt getan" gepaukt in einem Alter, wo dem Kind eben höchstens etwas „suggeriert" werden könnte, wo es meist aber nur alle Sätze letzter ethischer Weisheit unbegriffen auswendig lernt, was denn eben auch ganz „auswendig" bleibt. Diese Tiefsinnigkeit des Sprachgenius im Wort Auswendiglernen haben, nebenbei bemerkt, die Herren Philologen, die es doch zunächst angehen würde, noch nicht erfaßt; sie würden sonst das Auswendiglernen sicher nicht als Erziehungsmittel oder Hirngymnastik ansehen. Was aber geschieht mit dem Kinde, das eben in die Schule kommt? Werden etwa Leitungen aus der bisherigen Lebenserfahrung des kleinen Hirnes weitergeführt? Nein. Der „Ernst der Wissenschaft" beginnt eine systematische Hirnzellenmast mit unverdaulichem Material, mit Ansichten, nicht Einsichten. Die natürlichen Bedürfnisse nach dem Warum und Weil der kindlichen Umwelt werden unterdrückt zugunsten der „Konzentrierung auf den Lehrstoff", und damit der hintergewürgt wird, muß eine äußerliche Disziplin die angeborene Lebhaftigkeit ertöten; eine verzweiflungsvolle Resignation, die stumpfe Überzeugung, daß alles rundum im Leben neben unendlichen fertig zu beziehenden Vokabeln nur ein unverständliches „Muß" ist, daß man zum „Versetztwerden" auf der Welt ist und daß man nur durch Mitmachen und Befehlausführen vorwärts kommt, ersetzt

den ursprünglichen Betätigungstrieb. Dieser wäre ja auch der größte Feind der Schulmeister, denn er lenkt vom Klassenziel ab, er erschwert den Unterricht; oder vielmehr des Lehrers Arbeit. Und diese zu erleichtern, ist doch die Schuldisziplin erfunden, nicht etwa, um Unterordnung zu gemeinsamen Zielen zu lehren. Wie sollte ein Kinderhirn die schon verstehen? Soweit es dazu fähig ist, muß es solchen Zusammenschluß in instinktiver Selbsthilfe gegen den natürlichen Feind Schule, gerade gegen die Schule, im Gebrauch aller möglichen Schliche und Ränke zur Erleichterung der Arbeit lernen. Ist nicht jede Eselsbrücke, jede Drückebergerei um die Arbeit, jede Unaufmerksamkeit viel mehr eine Anklage gegen das System als gegen die Anlagen der Kinder, die doch vor der Schulzeit sich an Fragen, Wissenwollen und Schaffen gar nicht genugtun konnten? Und führt nicht der Betrug gegen die Lehrer, der fast überall geradezu systematisch betrieben wird, schier mit Notwendigkeit zu der Auffassung, daß der Mensch sich einem Doppelleben anzupassen habe, der offiziellen Musterknabenmoral fürs gute Aussehen und der heimlichen Schlaubergerei fürs gute Fortkommen? Das allgemeine Fiasko der Musterknaben im Leben beweist aber schließlich die Gesundheit solcher Auflehnung gegen den Schulzwang. Ja, man könnte recht eigentlich die Schule als ein Probe-Sieb auf unverwüstliche Naturen bezeichnen. Wer ihre Unnatur überstanden, wer durch ihre Maschen gegangen, ohne an eigentlichen Lebenskräften, an geistiger Selbständigkeit, Frische, Entschlußfähigkeit, Unbefangenheit Einbuße erlitten zu haben, war eben nicht umzubringen. Ob aber die Schulmeister die Absicht so drakonischer Auslese gehabt haben, ist füglich zu bezweifeln. Ihr Lob der Methode klingt viel zu ehrlich und ihr Kampf gegen alle Fehlschläge der Methode: „Was? Lebertran hilft nicht? Also noch mehr Lebertran!" ist viel zu typisch für die selbstgenügsame Dummheit dieser Regierenden. Ihnen ist eben die geistbildende Kraft ihres Pensums, des Lernens, namentlich der Sprache, Axiom. Da ist es ihnen völlig fern, zu fragen, ob es sich um ein assimilierungsfähiges Nahrungsmittel für Kinderhirne handelt: je mehr „Memorierstoff", je mehr Sprachlehre, desto mehr Geistesbildung! Der Sprachendrill nämlich ist neben der grotesken Karikatur von Religion, die namentlich unsere Volksschule geradezu freventlich verbreiten muß, die Wurzel alles Übels. Seitenlanger, dem Kinde völlig unverdaulicher Lernstoff (man denke nur an die scholastische Schwerfälligkeit und Spitzfindigkeit der Katechismuserklärungen) hat nicht verhindern können, daß die atheistische Sozialdemokratie unheimlich zunimmt. Aber: „Sprüche und Lieder helfen nicht? Also noch mehr Lieder und Sprüche!" heißt es.

(Hans Schliepmann in der „Zukunft".)

Woran wir leiden. Was ist die Folge eines Systems, das gerade denen, die ihren Beruf ernst nehmen, die Freude am Berufe nimmt? Der Lehrer wird gleichgültig, erledigt das Pensum so äußerlich, wie es die hohe Behörde haben will, ist nicht der Freund, ist mehr der Vorgesetzte des Schülers. Und die Schüler? Wer wüßte es nicht aus seiner Jugend: Zuerst sieht man zum Lehrer auf, denn man glaubt an ihn, und dann fallen dem werdenden Menschenkind allmählich die Schuppen von den Augen. Es entdeckt Widersprüche. Dinge, die der Lehrer vorträgt und die er todsicher selbst nicht glaubt. Und nun im Alter der werdenden Reife. Tausend Fragen hätte der Jüngling zu stellen. Die ganze Welt bekommt ein anderes Gesicht, nur die Schule bleibt immer dieselbe. Nur der Lehrer (so will's die Behörde) tut, als hätte er noch immer ein Kind vor sich, und tischt ihm (so will's die Behörde) Dinge auf, über die er selbst doch sicher ganz anders denkt. Und keine Antwort auf alle Fragen. Was Wunder, wenn schließlich dem Knaben die ganze Schule zum Ekel wird, wenn er mißtrauisch ist, wo er glauben können müßte, wenn er auch bei verdienter Maßregelung an Ungerechtigkeit, an Übergriff, an Beleidigung glaubt. Aber wie soll's gemacht werden? Soll man ethischem Anarchismus freie Bahn geben? Nein. Aber man stecke die Grenzen weiter. Man verzichte endlich darauf, den Schülern Religion und Patriotismus wie Bretzel in den Mund zu stecken und erkenne endlich, daß diese Scheinwerte doch verloren sind, wenn erst das Leben den Erwachsenen erzieht. Man sehe endlich ein, daß Menschenbildner Künstler sind, und daß noch jede Kunst bankerott machte, die man fesseln wollte. Der Lehrer schuldet uns den Menschen der Zukunft, — aber die staatlichen Aufsichtsbehörden tun alles, um ihn zum Bazillenträger der Reaktion zu machen. Das mag,

wie gesagt, nicht allen eine Last bedeuten, aber gerade die Besten üben, so wie die Dinge noch heute liegen, schließlich nur äußerlich mit herber Resignation einen Beruf aus, der ihnen als freien Männern ein Stolz und ein Gottesdienst wäre. Und dann noch eines: Viel mehr die Gegenwart, viel mehr das lebendige Leben in die Schulen hinein! Dann bleibt der Lehrer auch in seinem Berufe jung, dann versteht er die Jugend und die Jugend ihn. „Der Gegenwartsstaat ist gebunden durch die Mächte der Vergangenheit. So ist es auch der Lehrer der Vergangenheit, der Respekt für sich vom Kinde als von dem Menschen der Zukunft verlangt." Es war Albert Kalthoff, der dies sagte. Kann man den hoffnungslosen Dualismus, zu dem unsere Jugendbildner von Amts wegen verurteilt sind, besser charakterisieren? Der Beruf des Lehrers ist der edelste und verantwortlichste, den es gibt. Aber solange der Lehrer gefesselt ist, werden aus dem Nährboden unserer Schulen immer wieder auch Menschenkinder hervorgehen, die mit dem Leben nichts anfangen können.

(Ills. Berl. Tageblatt.)

Umschau.

Wer die Herren Oberbürgermeister nur von Begrüßungen der großen oder kleinen Lehrerversammlungen her kennt, ist leicht geneigt, sie samt und sonders zu den besten und auch tatkräftigsten Freunden der Schule und der Lehrer zu rechnen; wer aber ihr Verhalten gegen die Schule und die Lehrer etwas näher prüft, der wird von der Allgemeingültigkeit obigen Urteils sicherlich nicht mehr überzeugt sein, denn die liebenswürdigen Worte — und es sind doch meistens Worte — verwandeln sich in den großen staatlichen und kleinen städtischen Parlamenten oft in das gerade Gegenteil. In solchen Fällen darf man auch immer die wirkliche Meinung der Herren in ihren Aussprachen erkennen. Ich weiß nicht, ob der Oberbürgermeister von Danzig, Herr Ehlers, Mitglied des preußischen Herrenhauses, schon seinerseits einer Lehrerversammlung den üblichen freundlichen Empfang mit der üblichen Hervorhebung der Bedeutung unseres Berufes für Staat und Gemeinde und der Schwierigkeit desselben hat angedeihen lassen, aber wenn die Gelegenheit dazu geboten gewesen ist, so darf ich wohl annehmen, daß sich seine Begrüßungsrede nicht wesentlich von denen seiner Berufsgenossen ihrem Inhalte nach unterschieden haben wird. Auf diesem Gebiete könnte man beinahe von einem Wettlaufe der Herren Oberbürgermeister um die Gunst der Lehrer sprechen, wenn man die Sache nicht lediglich vom Standpunkte der gesellschaftlichen Courtoisie aus betrachtete, die verlangt, daß man seinen Gästen möglichst nur Angenehmes sagt. Das Parlament hat es nicht nötig, einen derartigen Wettlauf zu inszenieren, und wenn es ja ein Gelüste dazu zeigen sollte, so muß ihm der Standpunkt klar gemacht werden. Das hat denn auch der Herr Oberbürgermeister von Danzig getan. Seine Rede als Berichterstatter einer Kommission des Herrenhauses enthielt folgende Ausführungen: „Die Kommission hat mich beauftragt, als ihre einstimmige Ansicht auszusprechen, daß wir die Begleiterscheinungen, die bei Beratung des Nachtragsetats hervorgetreten sind, für sehr bedauerlich halten. Die Kommission ist der Meinung, daß es nicht Aufgabe der Parlamente wäre, in dieser Weise einen Wettlauf um die Gunst der Beamten und Lehrer anzustellen. Man kann doch nicht sagen, das ganze Staatswohl wäre erschöpft in der Besoldung seiner Beamten und Lehrer, sondern man muß doch davon ausgehen, daß die Abgeordneten wie

die Beamten nur vorübergehende Erscheinungen sind, das Dauernde ist der Staat. Es ist in der Kommission darauf aufmerksam gemacht worden, daß, wenn man heute Rückschau hält, 100 Jahre zurück auch merklich in den Vordergrund tritt die bewundernswerte Vaterlandsliebe, die Energie und auch die Entsagungsfähigkeit des preußischen Beamtentums. Wir möchten doch den Ruf und den Ruhm des preußischen Beamtentums aufrecht erhalten sehen, daß der preußische Beamte seine verdammte Pflicht und Schuldigkeit tut unbekümmert darum, ob er einige hundert Mark Gehalt mehr oder weniger bekommt." Der Herr Oberbürgermeister hat im Auftrage der Kommission gesprochen und ihre einstimmige Ansicht zum Ausdruck gebracht. Die Zurechtweisung, die das Abgeordnetenhaus erfährt, kümmert uns nicht, es wird hoffentlich die Sache nicht allzu tragisch nehmen, da es das nächste Mal in neuer Zusammensetzung auf dem Plane erscheint, aber die Gelegenheit zur Verteidigung wird den Herren, an deren Adresse die Rede gerichtet ist, gegeben sein, wenn die Beamtengehaltsvorlage wirklich auch zur Beratung kommt, und sie werden sich zu verteidigen wissen. Daß die Abgeordneten, wie die Beamten und Lehrer, vorübergehende Erscheinungen sind, und das Dauernde der Staat ist, läßt auf eine gewisse philosophische Erkenntnis des Redners und der Mitglieder der Kommission schließen, die zwar bei jedem normalen Menschen auch anzutreffen ist, die aber seitens der Kommission als neu und eigenartig beurteilt werden muß, da sie ausdrücklich vorgetragen wird. Der geschichtliche Rückblick ist schon nicht mehr so harmloser Natur als die philosophische Betrachtung, denn es ist indirekt der Vorwurf damit ausgesprochen, als wäre „die bewundernswerte Vaterlandsliebe, die Energie und auch die Entsagungsfähigkeit des preußischen Beamtentums" heute nicht mehr in dem Maße vorhanden, wie vor 100 Jahren. Von den Beamten sehe ich hier ab und spreche nur von den Lehrern. Die preußischen Lehrer — und sie nicht allein — sind bisher für ihre schwere Arbeit so schlecht entschädigt worden, daß man geradezu staunen muß, wie sie trotz allem und allem ihre Pflicht in einer Weise erfüllt haben, daß sogar der Kultusminister — Kultusminister loben ihre Untergebenen nicht so häufig wie Kriegsminister — ihnen seine Anerkennung ausgesprochen hat. Wenn irgend jemand seine „Entsagungsfähigkeit" in der heutigen Zeit bewiesen hat, so ist es der Lehrer, der die Bedürfnisse des gebildeten Menschen hat und dem man einen Gehalt gibt, der nicht einmal zur Lebenshaltung im Stile eines Maurerpoliers oder Gutsaufsehers oder Wachtmeisters einer kleinen Stadt ausreicht; der Jahr für Jahr seine Schüler zur Religiosität, zum Patriotismus, zu allen staatsbürgerlichen Tugenden mit Aufbietung seiner ganzen Kraft zu erziehen sucht und dem man offiziell und inoffiziell seine Mißachtung in jeder Weise zu erkennen gibt. Dieser Zustand ist so selbstverständlich geworden, daß es heute der Korrektur bedarf, sobald die Abgeordneten Lehrern und Beamten einmal Gerechtigkeit widerfahren lassen und die Dinge beim rechten Namen nennen. Ich weiß nicht, ob der Herr Oberbürgermeister von Danzig und die Kommission schon einmal in ihrem Leben Gelegenheit gehabt haben, dieselbe „Entsagungsfähigkeit" zu beweisen, aber ich darf wohl annehmen, daß sich alle Mitglieder derselben in Lebensstellungen befinden, die die Erfüllung patriotischer Pflichten zum Vergnügen

Digitized by Google

machen. So ganz „unbekümmert darum, ob er einige hundert Mark Gehalt mehr oder weniger bekommt", tut der Beamte seine Pflicht nicht, er tut seine Pflicht aber bekümmert und dann kann er sie eben nicht in dem Maße tun, wie es sein sollte. Ob ein Herr Oberbürgermeister 12 oder 15000 Mk. Gehalt hat, das ändert an der auf das Notwendige beschränkten Lebenshaltung seiner Familie nichts, denn wenn der Preis des Schweinefleisches auch auf 1 Mk. per Pfund steigt, so braucht er deswegen noch nicht ein einziges Mal im Jahre sich nur von Brotsuppe zu ernähren und auf den schmackhaften Braten zu verzichten; ob aber eine Lehrers- oder Beamtenfamilie 12 oder 1500 Mk. Gehalt hat, ist nicht gleichgültig für sie, denn für sie bedeutet das Minus von 300 Mk. eine Minderbefriedigung der notwendigsten Lebensbedürfnisse, die in jeder Beziehung — für die Familie und für die Erfüllung der Berufspflichten — von den nachteiligsten Folgen begleitet sein muß. Aber es gibt noch andere Erwägungen, die die Ausführungen von den „einigen hundert Mark Gehalt" in ihrem richtigen Lichte zeigen. Vor 100 Jahren war das Vaterland in Not und Gefahr, geknechtet und zu Boden geworfen wie nie zuvor. Alle litten in gleicher Weise darunter und alle waren in wirtschaftlicher Beziehung gleich ungünstig bestellt. Die gewaltigen Differenzen zwischen arm und reich gab es nicht in dem Sinne wie heute. Preußen war ein armes Land und jeder fühlte sich gleicherweise verpflichtet, persönlich zurückzustehen mit seinen Wünschen, als es sich um Sein oder Nichtsein des Staates handelte. Heute steht Deutschland politisch vollkommen gefestigt da, heute ist Deutschland ein einheitlicher wirtschaftlicher Komplex, der in der Weltwirtschaft an erster Stelle mit steht. Ungezählte Millionen Goldes fließen nach Deutschland herein und verbreiten einen Wohlstand, der nach damaligen Begriffen unerhört genannt werden muß. Alle, der Industrielle, der Grundbesitzer, der Gewerbtreibende, der höhere Beamte nehmen daran teil, jeder hat seinen Vorteil von der glücklichen Änderung der Verhältnisse; aber der untere Beamte, der Lehrer, der doch auch sein Teil zum allgemeinen Fortschritt beigetragen hat, der soll im Interesse des Staates weiter verzichten auf das Notwendige, was er braucht, um anständig aus der Hand in den Mund leben zu können, er soll im Interesse des Staates zu einer Zeit darauf verzichten, wo gar keine Notwendigkeit dazu vorliegt, ja, wo alle anderen, mit Einschluß der Herren Oberbürgermeister, gar nicht daran denken, einen ähnlichen Verzicht zu leisten. Nein, dazu sind wir nicht gewillt, nicht allein aus Rücksicht auf uns, sondern auch aus Rücksicht auf den Staat. In den Zweck des Staates, Pflege der allgemeinen Wohlfahrt, ist auch die Pflege der Wohlfahrt von Beamten mit eingeschlossen. Die Auffassung der Kommission des preußischen Herrenhauses ist auch anderwärts vorhanden, wenn sie bis jetzt in dieser rücksichtslosen Form auch noch nicht in Worten geprägt worden ist.

In Sachsen, wo man seitens der Regierung sich verpflichtet gefühlt hatte, den Lehrern „das sogenannte Existenzminimum" zuzubilligen, hat man sich veranlaßt gesehen, den Wünschen des Landtages auf eine Verbesserung der Gehaltsvorlage nachzugeben. In der ersten Vorlage war ein Minimalgehalt von 1300—2800 Mk. für ausreichend erachtet worden, jetzt schlägt sie ein solches von 1500—3000 Mk. erreichbar in 24 Dienstjahren für die

Digitized by Google

ständigen Lehrer vor. Für die Landlehrer in Minimalstellen ist das ein bedeutender Fortschritt, der von ihnen dankbar anerkannt werden wird. In den Städten wird die Wirkung die sein, daß sofort Verbesserungen der Gehaltssätze eintreten müssen, da die unteren Staffeln zum Teil unter dem zukünftigen Minimalsatze stehen würden. Vom 1. Juli 1908 ab soll die Besoldung nach der ursprünglichen Regierungsvorlage und vom 1. Januar 1909 ab nach der verbesserten erfolgen. Der Landtag hat in diesem Sinne beschlossen. Im Vergleich zu den Gehaltssätzen, die für Beamte mit Realschulbildung gelten, ist noch eine ganz bedeutende Differenz zu Ungunsten der Lehrer zu verzeichnen, weswegen bei aller Anerkennung des wesentlichen Fortschrittes doch das letzte Ziel: Gleichstellung mit den Staatsdienergruppen, denen wir uns infolge unserer Vorbildung und der Bedeutung und Schwierigkeit des Berufs an die Seite stellen können, noch nicht erreicht ist.

Im Reiche hatte man sich nach und nach gewöhnt, Baden als das Musterland und Eldorado für die Lehrer anzusehen, in Bezug auf den nervus rerum ohne genügenden Grund. Vor 2 Jahren ist bereits eine Aufbesserung erfolgt, aber in einer die Lehrerschaft durchaus unbefriedigenden Weise. Der Badische Lehrerverein forderte neuerdings Einreihung in den Gehaltstarif der Beamten. Die Regierung hat sich dagegen entschieden und durch den Staatsminister v. Dusch der Lehrerschaft eine kalte Dusche verabreichen lassen in Form einer Erklärung in der Gehaltstarifkommission, durch die eine Einreihung der Lehrer in den Gehaltstarif rundweg und definitiv abgelehnt wird. Die Ablehnung ist das Bedauerliche, daß sie definitiv erfolgt, hat nicht viel zu bedeuten. Bekanntlich bilden sich Regierungen sehr häufig ein, ihre Beschlüsse seien von ewiger Geltungsdauer — wieviele Bündnisse sind schon „auf ewige Zeiten" geschlossen worden, die bei der ersten Belastungsprobe auseinanderfielen — aber auch Ministerherrlichkeiten sind vergänglich und mit ihnen ihre „definitiven" Beschlüsse. Das mag den badischen Lehrern einstweilen zum Troste dienen. Schon jetzt haben einzelne Regierungen die Berechtigung der Lehrer prinzipiell anerkannt, Einreihung in die entsprechenden Beamtengruppen zu fordern. Diese Forderung wird nicht wieder verschwinden und man wird ihr in immer weiteren Kreisen zustimmen, und auch Baden wird sich zuletzt nicht den Tatsachen verschließen können. Freilich ist der badischen Lehrerschaft mit diesen Betrachtungen nicht geholfen. Die Regierung hat sich bereit erklärt, bei der notwendig werdenden Revision des Elementarunterrichtsgesetzes eine Änderung der Bestimmung über die Höhe und Fristen der Zulagen für die Volksschullehrer in wohlwollende Erwägung zu ziehen. Die Regierung erklärt aber im voraus einen etwaigen Beschluß der Volksvertretung auf Erhöhung der Hauptlehrergehalte und Gleichstellung mit den mittleren Beamten für unannehmbar. „Nun zeige Dich, zeige Dich, braver Mann!" Werden die Parteien, die so warme Worte für die Schule haben und so schöne Schulprogramme verfassen können, hier ihren Mann stehen? Wir hoffen es im Interesse des badischen Volksschulwesens.

Einen Trost gibt es für enttäuschte Lehrer immer, er hat Genossen seines Unglücks in Nord und Süd, in West und Ost. Ich will gar nicht von den Preußen reden, denn die haben eine Teuerungszulage erhalten und

Digitized by Google

können wenigstens noch hoffen, eine Regierungsvorlage zu erleben, die alle Wünsche befriedigt, aber schlimmer, viel schlimmer sind die Bayern daran, die ihre Regierungsvorlage bereits haben. Allerdings befinden sie sich in einer eigentümlichen Lage, denn die Regierungsvorlage geht über das von den vereinigten Lehrervereinen Gewünschte hinaus, weil man — ich weiß nicht warum — keine prinzipielle Regelung der Lehrerbesoldung verlangte, vielleicht weil man auf keinen Fall als unbescheiden gelten wollte. Jetzt wo man in Bayern Lehrer und Beamte so überaus deutlich mit zweierlei Maß gemessen hat, hat die Erregung einen außerordentlich hohen Grad erreicht, so hoch, daß aus jedem Artikel der bayrischen Lehrerpresse, aus jeder Zuschrift deutlich die Anstrengung herausleuchtet, die man sich antun muß, um die Sachen nicht beim richtigen Namen, der ja immer unparlamentarisch ist, zu nennen. Die Beamten erhalten nach der Vorlage 3600 Mk. nach 19 Dienstjahren, die Lehrer in Orten unter 10000 Einwohnern 3000 Mk. mit Wohnung nach 34 Dienstjahren. Die Erregung und Enttäuschung hat erfreulicherweise zu einem gemeinsamen Vorgehen der bayrischen Lehrerverbände geführt, das in einem Flugblatte an die Lehrerschaft sich dokumentiert. Am 16. Mai hat eine außerordentliche Versammlung des Bayrischen Volksschullehrervereins in München stattgefunden, die mit nicht mißzuverstehender Deutlichkeit zur neuen Gehaltsordnung Stellung nahm. Der Vorsitzende, Oberlehrer Schubert, verteidigte in seiner Rede zunächst die Vereinsleitung gegen den Vorwurf, als habe sie die materiellen Interessen der Lehrerschaft nicht mit der nötigen Energie vertreten. Es gelang ihm auch durch eine entschiedene prinzipielle Stellungnahme zur Frage der Lehrerbesoldung, die Differenzen zwischen einem Teile der Lehrerschaft und der Vereinsleitung auszugleichen; trotzdem hielt es der Führer der Liberalen im Landtag, Bürgermeister Casselmann, für notwendig, darauf hinzuweisen, daß man dem verdienten Vorkämpfer der bayerischen Lehrerschaft nicht die Schuld zuschieben möge, wenn nicht alle Wünsche erfüllt werden könnten. Von welchem Geiste die Versammlung getragen war, ist aus dem stürmischen, minutenlangen Beifall zu ersehen, mit dem man dem tapferen Lehrer und Abgeordneten Beyhl-Würzburg dankte, als er mit folgenden Worten seine Ausführungen schloß: „Gerechtigkeit ist die Grundsäule des Staates. Ist es dem bayerischen Staate einerlei, wie der bayerische Lehrer von ihm und seiner Gerechtigkeit denkt? Man schätze uns nicht zu gering ein, wir sind auch eine Macht, wir sind der tägliche Einfluß auf eine Million Kinderseelen, auf eine halbe Million künftiger Staatsbürger, und darum: Bayerisches Volk, bayerischer Staat, hier stehen deine Volksschullehrer, stolz und aufrecht, und fordern von dir Gerechtigkeit!“ Die vorgeschlagene Resolution wurde einstimmig angenommen. Diese erklärt die vorgeschlagenen Einkommenserhöhungen für unzureichend und charakterisiert sie als eine „Zurücksetzung des Lehrerstandes“, erhebt als prinzipielle, unverjährbare Forderung Angleichung des gesamten Volksschullehrpersonals an eine der Vorbildung, der Wichtigkeit der Dienstleistung und der damit verbundenen Verantwortung entsprechenden Beamtengehaltsklasse, und ersucht bei der herrschenden Notlage um sofortige Gewährung von Alterszulagen an das ständige und von persönlichen Zulagen an das unständige Lehrpersonal in einer Höhe, daß

Digitized by Google

die Gehaltsbezüge der Beamtengehaltsklasse 15 resp. 23 entsprechen, unbeschadet der endgültigen Gehaltsregulierung. Wie es scheint, hat der Bayerische Lehrerverein durch das Eintreten des Vorstandes in die Bewegung eine gefährliche Klippe umschifft und wieder offenes Fahrwasser gefunden. Man kann ihm dazu nur Glück wünschen.

In Hamburg hat sich ein Komitee, bestehend aus 9 Pastoren, 3 Professoren und 11 weiteren Personen, durch einen Aufruf in den Tagesblättern an die Öffentlichkeit gewendet mit der Bitte um Geldbeiträge „zur Beschaffung christlicher Lehrkräfte für den öffentlichen Schulunterricht." Das Komitee hat wieder einmal „die Zeichen der Zeit" beachtet — orthodoxe Kreise tun das sehr gern — und hat gefunden, daß die christliche Religion in Hamburg in Gefahr ist, wenn nicht den „heranwachsenden Lehrkräften mit der Höhe der Wissenschaft zugleich die Tiefe des Glaubens lebendig nahe gebracht wird." Dazu bedarf es einer „rettenden Tat", nämlich „in entschieden christlichem Sinne geleiteter Seminare," die nur durch eine gemeinsame Aktion aller wahrhaft Gläubigen beschafft werden können, „da der Obrigkeit zur Durchführung einer Reformation unseres Schulwesens im Sinne des Evangeliums die dazu erforderliche Anzahl von positiv-christlichen Lehrkräften fehlen dürfte." Wie die fromme „Augsburger Postzeitung" mitteilt, hat das Aktionskomitee bereits über 101 952 Mk. einmalige und 441 Mk. jährliche Beiträge quittiert. Wie es scheint, gehören die Ganzfrommen den bemittelten Klassen an. Frömmigkeit und Geld stehen überhaupt in Wechselbeziehung von Alters her. Der Aufruf gab Veranlassung zu einer Interpellation in der Bürgerschaft, die im Namen der Oberschulbehörde von Herrn D. Rode beantwortet wurde. Die markantesten Stellen der Erklärung sind in folgendem hervorgehoben: „Ja, wir haben genügend Lehrer für den christlichen Religionsunterricht, wenn man das Wort ‚christlich' eben so versteht, wie es verstanden werden muß, und es nicht irgendwie unterstreicht und in ganz einseitiger Parteinahme für sich und den besonderen Standpunkt in Anspruch nimmt. (Bravo!) . . . . Selbstverständlich kann die Oberschulbehörde im einzelnen den speziellen kirchlichen Standpunkt der Lehrer nicht unter die Lupe nehmen. (Sehr richtig!) . . . Wir haben Rücksicht darauf zu nehmen, daß wir Persönlichkeiten in unserm Lehrkörper haben, welche christliche Gesinnung zu verbreiten imstande sind, selbst auf dem Boden christlicher Überzeugung stehen und mit Pietät an die Gestalt des Stifters unserer christlichen Kirche hinantreten. . . . An unseren Seminaren wird Religionsunterricht erteilt ohne schroffe Ablehnung eines gegenteiligen Standpunktes, denn darauf kommt es an. . . . Daß wir von der Oberschulbehörde aus nicht imstande sind, reaktionären kirchlichen Bestrebungen, wie sie von Kapellen, neben unseren großen Kirchen, ausgehen, Vorschub zu leisten, das werden Sie uns nicht verdenken. (Bravo!) Eine Behörde, deren einer Zweig frisch und fröhlich grünt, um in Hamburg der freien Wissenschaft eine Stätte zu schaffen, kann keinen anderen Zweig haben, dessen Glieder das Herzensgelüste haben, irgendwie über den Volksschulhäusern Hamburgs mit Bewußtsein und den vorhandenen Strömungen gegenüber zum Trotz eine tiefschwarze Flagge aufzuziehen. (Lebhaftes Bravo!)"

Ganz wie ein deutscher Kultusminister! — Oder nicht? —n.

Digitized by Google

TULANE
UNIVERSITY

Digitized by Google

R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Niedersächsisches Gehöft. Von Edm. Schaefer.

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 10 Juli 1908

Was vermögen Schuleinrichtungen und Schulpädagogik zur Förderung eines besseren Einverständnisses unter modernen Kulturvölkern?

Von Dr. V. H. Friedel in Paris.

I.

Weltbürgertum und Weltverbrüderung sind keine neuen Begriffe. Der erstere ist etwas anrüchig geworden; man denkt dabei an fahrendes Volk, kosmopolitische Hochstapler, vaterlandsfeindliche „sans patrie“, im besten Falle an niedrig gesinnte Egoisten, deren Vaterland da ist, wo sie sich wohl fühlen und „Geschäfte machen“. Die Weltverbrüderer sind bloß den Chauvinisten oder den praktischen Politikern verdächtig, wiewohl auch diese zugeben müssen, daß die z. B. in der Literatur oder in der Sozialpolitik auftauchenden Bestrebungen nach einer Weltverbrüderung nur edle Gefühle zum Ausgangspunkte haben können. Die Saaten, welche die idealen Stürmer und Dränger am Ende des 18. und im Anfang des 19. Jahrhunderts mit vollen Händen ausgestreut haben, sind nicht alle auf steinigen Boden gefallen. Je steiniger hier und da der Boden, d. h. je engherziger der Nationalismus, desto üppiger der Aufschuß der Saat, d. h. des Internationalismus, auf dem Boden zwischen den Steinen, die, ohne es zu wollen, die aufblühende Saat gegen Sturm und Unwetter schützen. Dem schroffen Herauskehren von Nationalismus, nationaler Eigenart, Volkstum usw., die gewiß nötig sind, wenn es sich darum handelt, einer Nation die gebührende Anerkennung zu verschaffen, antwortet, wenn dies geschehen, ein Drang nach Internationalismus, nach gutem Einvernehmen mit den Nachbarn. Europa, ja die ganze Welt sind heutzutage nicht mehr viele Häuser, sondern ein einziges großes Haus, in dem die Nationen die verschiedenen Stockwerke oder Flügel bewohnen; keiner kann sich bewegen, ohne den Nachbar zu kreuzen; jeder bedarf des andern; und da kein gemeinsamer Hausherr da ist — der liebe Gott hat längst abgedankt — um Frieden zu schaffen, wenn nötig, so müssen es die Bewohner eben selbst tun. Dies verlangt aber zwei Eigenschaften, die leider noch nicht allen geläufig sind: gegenseitige Achtung und Gerechtigkeitssinn.

Es ist kein Zufall, wenn man augenblicklich viel von Internationalismus spricht. Ausstellungen, Schiedsgerichte, Akademien, Kongresse, Handels- und Industrieunternehmungen, alles wird international. Wie kommt es, daß trotz dieser Bestrebungen so viel und so leicht gegen eine Tendenz gesündigt wird, die nicht etwa der Phantasie eines Staatsoberhauptes oder der Spekulation eines Industriechefs, sondern dem unabweislichen Drucke der ökonomischen Verhältnisse entsprungen ist? Der eine, ein sozialdemokratischer Apostel, will „die Fahne von Wagram in einen Misthaufen pflanzen". Der verkennt seine nationale Eigenart und Vergangenheit. Sein Nachbar rasselt gelegentlich, oder auch ungelegentlich, mit seinem Säbel. Dieser betont allzusehr seine nationale Eigenart und Vergangenheit. Ein dritter gebärdet sich als ob die ganze Welt sein eigen wäre und sieht mit souveräner Verachtung auf den Nachbar herab; wenn dieser sich nicht will „drein reden lassen", oder sich „seiner Haut wehrt", gibt es hispano-amerikanischen Krieg, Burenvernichtung, russisch-japanisches Elend. Verkennen der nationalen Eigenart anderer und pharisäerhafte Überschätzung der eigenen! Überall wiederum Mangel an gegenseitiger Achtung und an Gerechtigkeitssinn.

Gegenseitige Achtung und Gerechtigkeitssinn beruhen aber auf Kenntnis und Urteilsfähigkeit. Man staunt über die unglaubliche Ignoranz — ich möchte sagen, je krasser, desto unverschämter —, die der zukünftige Historiker in amerikanischen Blättern unserer Tage über Spanien, in englischen über die Buren, in russischen über Japan finden wird. Man erschrickt auch, wenn man englische, französische oder deutsche Zeitungen liest, zu sehen, wie wenig diese drei Nationen sich kennen. — Vielleicht erinnern sich einige deutsche Leser einer „Internationalen Schule der Weltausstellungen", die 1900 in Paris in ca. 800 Vorlesungen, verbunden mit Rundgängen in den diesbezüglichen Abteilungen der Ausstellung, durch eigens dazu berufene Spezialisten in französischer, englischer, deutscher und russischer Sprache den Besuchern kompetenten Anschauungsunterricht erteilte. Männer wie Léon Bourgeois, jüngst noch französischer Minister des Auswärtigen, Gréard, damals Rektor der Pariser Universität, Liard, der jetzige Rektor, Ewald, Lexis, Richter, James Brice, Kowalewsky u. a. m., durchdrungen von der Idee, daß Völker, die sich kennen, nicht weit entfernt sind sich zu verstehen und sich zu achten, verwirklichten das Unternehmen, ihren Landsleuten zu zeigen, was der Nachbar leistet. Die Zeit der Organisation war kurz und nicht alle Nationen konnten in genügender Weise beitragen. In Glasgow 1901 waren die französische und englische Gruppe allein tätig; in

Digitized by Google

St. Louis 1904, in Lüttich 1905, in Mailand 1906 hat nur die französische Gruppe gearbeitet. Léon Bourgeois hält immer noch die Idee aufrecht, bis eben anderweitig dafür gesorgt werden kann, die Massen über andere Völker vorteilhaft zu belehren. Diese Belehrung kann aber nur in der eigentlichen Schule stattfinden, weil eben nur da Urteilsfähigkeit und Gerechtigkeitssinn zuerst gelehrt, geübt und entwickelt werden können.

Was vermögen Schulen, Schuleinrichtungen und Schulpädagogik von diesem Gesichtspunkte aus zur Förderung eines besseren Einverständnisses der modernen Kulturvölker untereinander?

II.

Die Volksschule, auf der Elementarstufe, hat genug zu tun, wenn sie die körperliche Entwickelung — besser als dies bisher geschieht — überwacht und die zum Leben unbedingt notwendigen Kenntnisse vermittelt. Das Maß dieser Kenntnisse wächst übrigens von Tag zu Tag. Die hauptsächlichsten sind nationale Sprache, Geschichte und Geographie. Hier ist also wenig Zeit, Gelegenheit und Nutzen auf das Ausland einzugehen. Weil aber schon durch das Zusammensein in der Schule die Gefühle menschlicher Solidarität geweckt werden, sollte da nicht der Lehrer, im Moralunterricht, wo solcher existiert — die kirchliche Moral hat weder Intoleranz noch Rassenhaß beseitigt —, die Kinder lehren ihresgleichen zu achten, ohne Unterschied der Sprache, Hautfarbe oder Religion?

Sowie man jedoch die Elementarstufe überschreitet, darf man keinen Anstand mehr nehmen mit den Schülern über die Grenzen des Vaterlandes hinauszugehen. Aus der höheren Volksschule, aus der Fortbildungs- oder der Fachschule, aus der Bürger- und Mittelschule rekrutiert sich die ungeheure Armee der intelligenten Arbeiter, auf denen allein heutzutage die Wohlfahrt einer Nation beruht. Die kapitale Wichtigkeit dieser Kräfte über alle anderen kann nur einem verstockten Reaktionär zweifelhaft erscheinen. Die modernen Konflikte sind nicht Ehrenkonflikte; es sind nüchterne, materielle Interessen, die sich in Pfund Sterling, Mark oder Franken berechnen, die, wie man sagt, Lebensfragen sind. Warum es nicht offen eingestehen? Wenn dem so ist, wie können Handel und Industrie konkurrieren, wenn der eine nicht weiß, was der andere hervorbringt oder braucht? Die an dem materiellen Leben eines Volkes tätige Armee von Arbeitern ist eine Riesenkraft. Seitdem sie sich das Stimmrecht errungen — von Revolutionen nicht zu sprechen —, ist ihr Wort entscheidend. Ungenügend unterrichtet und urteilsschwach, reißt sie eine

Digitized by Google

besser belehrte Leitung zu verhängnisvollen Schritten. Wohl unterrichtet dagegen und fähig sich selbst und andere zu beurteilen, zu verstehen was ihr Interesse ist, hält sie andererseits gefährlichen Tendenzen ein heilsames Gleichgewicht. Die Zeiten der Kriege für den Krieg sind vorüber. Wir leben im Zeitalter „populärer und unpopulärer Kriege". Ein Krieg, der „unpopulär" ist, wird dem Sieger verhängnisvoll. Populär oder unpopulär ist aber ein Krieg nur in den breiten Volksschichten, die von Tag zu Tag besser einsehen lernen, was er sie kostet. Auf diesen breiten Schichten, für welche der höhere Volksschulunterricht berechnet und unentbehrlich ist, beruht die Sicherheit und die Würde des Vaterlandes, die Wahrung der nationalen Kraft. Nationale Kraft ist aber nicht nationaler Eigensinn, nationale Selbstüberhebung, systematische Verkennung oder Mißachtung alles dessen, was nicht national ist. Damit kommt ein modernes Handels- und Industrievolk – und das sind doch schließlich alle modernen Kulturvölker – nicht mehr aus. Dagegen gibt es aber auch kein anderes Mittel, als schon in der Schule genügend zur Kenntnis und zur Achtung anders denkender und anders fühlender Völker anzuhalten.

Für die höheren und für Hochschulen gilt dies noch mehr. Aus diesen gehen ja die „Leiter" der breiteren Schichten hervor. Urteilsfähigkeit und gerechte Wertung werden hier noch mehr gepflegt, müssen also, weil sie zum Guten des eigenen Volkes dienen können, noch mehr auf ausländische Geschichte, Geographie, Wissenschaft usw. gelenkt werden. Ob Wegweiser für Handel und Industrie, ob Vertreter wissenschaftlicher Forschung, ob Schiedsrichter in politischen Geschäften, überall haben die Männer, die hier gebildet werden, die verantwortungsvolle Aufgabe, dafür zu sorgen, daß brutaler Egoismus, falsch verstandener Nationaldünkel, gefährlicher Zufall, dem engeren Vaterlande Zustände ersparen, die den Lebensinteressen desselben verhängnisvoll werden können.

Kurz es ist heutzutage unabweislich der größtmöglichsten Anzahl von Bürgern eines Landes genaue Kenntnis anderer Völker und Länder zu vermitteln, da eben alle Völker auf gegenseitige Beziehungen angewiesen sind. Je gründlicher diese Kenntnisse, desto nüchterner und gerechter die Beobachtung und die Beurteilung der gegebenen Verhältnisse im engeren Kreise des eigenen Vaterlandes und im weiteren Kreise der Nachbarvölker. Zu vermitteln vermag diese Kenntnisse die Schule. Welche Mittel dieselbe dazu besitzt, würde eine bloße Aufzählung der Unterrichtsgegenstände zeigen, wenn die Schulpädagogen sich darüber einig wären, in welchem Geiste der Unterricht zu erteilen ist. Es haftet da noch viel traditioneller Irrtum.

Digitized by Google

III.

Was man auch über den Unterricht der allgemein menschlichen und bürgerlichen Moral vorgebracht hat, besonders von kirchlicher Seite, soviel steht fest, daß Wahrheitsliebe, Gerechtigkeitssinn, Gefühl menschlicher Zusammengehörigkeit und gegenseitiger Hilfe, genaues Bewußtsein von Rechten und Pflichten als Individuum und als Bürger, dem Kinde auch ohne Katechismus und biblische Geschichte gelehrt werden können. Es bietet sich dazu in der Schule mannigfaltige Gelegenheit, wenn spezieller Moralunterricht, wie z. B. in Frankreich oder Amerika, nicht existiert. Wer sich selbst, seine Eltern und Angehörigen, seine Landsleute achten lernt, wird gewöhnt auch für Fremde Achtung zu empfinden, besonders, wenn nach und nach die eigene Vernunft eine solche zu gebieten hilft. Wie oft wird nun gerade das Gegenteil gelehrt? Sei es durch allzu intensive Hervorhebung der nationalen Eigenart in Liedern, Spielen, Geschichten, Bildern usw., sei es durch offene Verdammung alles „Fremden"!

Der Geschichtsunterricht ist ganz besonders geeignet, um in der Schule die Kinder über fremde Nationen zu belehren. Eine solche Belehrung sollte auf keinem Schulprogramm von der Mittelschule ab fehlen. Daß es unnütz und unmöglich ist ein junges Gedächtnis mit schwer zu lernenden und bald vergessenen Daten vollzustopfen, wird jetzt wohl niemand mehr bestreiten. Gefährlich ist es nun auch, einseitig nur nationale Geschichte zu lehren, sei es „um das Volkstum zu stärken" — meist eine Phrase! —, sei es aus Mangel an Zeit. Der einzige Zweck soll ja doch nur der sein, historischen Sinn zu entwickeln und die Jugend an eine gerechte Beurteilung der Tatsachen und der Menschen zu gewöhnen. So verstanden, wird der Geschichtsunterricht eine Unterweisung in menschlicher und bürgerlicher Moral, die man von dem Gebiete des Individuums, der Familie, der Nation auf die internationale Weltbühne überträgt. Sind Geschichtslehrer als „wissenschaftlich gebildet" zu betrachten, die das Hauptprinzip ihrer Wissenschaft, die Objektivität, nicht erfaßt haben? Worte wie „Erbfeind" sind unwissenschaftlich und begründen nur Haß. Ist es denn mit dem Nationalgefühl gewisser Nationen so schwach bestellt, daß man auf jeder Seite der pädagogischen Ausführungsbestimmungen, für alles und jedes, hat einschärfen müssen, ja die nationale Seite stets und dringend zu betonen? Unwissenschaftlich ist es auch, Geschichte im Namen einer Tendenz, einer Partei, einer Kirche zu lehren; man täuscht wissentlich junge Geister, denen jedes Mittel von Kontrolle fehlt. Gerade diese Mittel will man — oder soll man fürs Leben und für alle Ge-

Digitized by Google

legenheiten den Kindern geben, um sie überhaupt fähig zu machen ein eigenes Urteil zu fällen. Einige gut gewählte Beispiele oder Perioden der Universalgeschichte genügen. Kirchen und Staaten haben es schwer bereut ihre Anhänger nicht oder falsch oder ungenügend unterrichtet zu haben. Wenn heutzutage noch allzu oft die Bürger verschiedener Staaten sich mißtrauisch ansehen und es nicht wagen, offen in ein besseres Einvernehmen zueinander zu treten, so geschieht dies, weil die bloße Nationalität des einen bei dem andern die Erinnerung an ein oft Jahrhunderte weit zurückliegendes, von dem einen verschuldetes nationales Unglück wachruft, und weil eben die Urteilskraft, der historische Sinn, fehlen, dieses Unglück zunächst in Ursache und Wirkung richtig zu begreifen und dann davon abzusehen, um nur die gegenwärtige Lage und eventuell die Zukunft zu beurteilen. Gewiß, Geschichte in der Schule zu lehren, verlangt viel Takt. Nicht auf die Masse des Stoffes, sondern auf die wirklich erzieherische, Geist und Charakter bildende Vortragsweise kommt es an. Nicht bloß Schlachten, Siege und Niederlagen, Feldherrn und Könige bilden die Geschichte, sondern auch Kunst, Wissenschaft, soziales Leben. Dabei läßt sich gewiß auch ein lobendes Wort von den „Erbfeinden" sagen. Man stelle sich von Zeit zu Zeit auf den Standpunkt der Massen eines Volkes und betreibe Geschichte von da aus! Wie ganz anders sieht sie aus! Ich möchte sagen viel versöhnlicher! Wie man auch verfährt, politisch oder sozial, eines muß man: den Stoff wissenschaftlich bieten und die Fähigkeit bilden, sachgemäß und gerecht zu urteilen, sogar über einen etwaigen „Erbfeind".

An die Geschichte mit ihren weit reichenden Perspektiven und ihrem unerschöpflichen Schatze von Erfahrungen, die man dem kindlichen Fassungsvermögen zugänglich machen kann, schließt sich die Geographie, wenigstens (um den streng wissenschaftlichen Geographen gerecht zu sein) die politische Geographie. Im Stundenplane jedenfalls müssen beide zusammenbleiben. Hat man im Geschichtsunterricht das Interesse für ein fremdes Volk angeregt, so kommt dies Interesse dem Geographieunterricht zu gute, wenn man in direktem Anschluß Land und Leben eines Volkes beschreibt. Der Schüler fühlt die Zusammengehörigkeit und behält ohne Anstrengung, was er in beiden Stunden gehört hat. Geographie ist das beste Mittel realistischer und moderner Bildung, ich meine Geographie im weitesten Sinne. Sie verfügt heutzutage über eine Menge sicherer Kenntnisse über die Beziehungen der Menschen zur Natur. Physikalisch, schließt sie sich aufs engste an die Naturwissenschaften an; historisch, ergänzt sie die Geschichte und bietet einen reichen Schatz soziologischer Erfahrungen. Warum

Digitized by Google

nicht diese Verwandtschaft in der pädagogischen Anordnung der Stundenpläne ausnützen? Wie wertlos, die Erde in eine Reihe mehr oder minder grob ausgeführter Risse und Zeichnungen aufzulösen, in die der Schüler auswendig gelernte Namen einschreibt, während es so natürlich ist, ihm die Reihe bewohnter Länder mit ihren Bewohnern, Pflanzen, Tieren, Mineralien usw. zu zeigen, für die er sich sicher interessiert, wenn ihm die Lehrer der Geschichte, der Naturkunde, der lebenden Sprachen hier und da davon gesprochen. Auch in der Geographie ist das multum wichtiger als das multa. Bleiben wir doch ein für allemal bei den realen Verhältnissen, bei dem Faktum, daß heutzutage die ökonomischen Interessen allein das Verhältnis der Nationen unter sich bedingen. Der angehende Bürger eines Landes muß eine, je nach der Stellung oder dem Beruf, die er beanspruchen will, mehr oder minder große, aber stets exakte Kenntnis über den jetzigen politischen und ökonomischen Zustand der Welt besitzen, die er, aus der Schule entlassen, in Zeitungen, Revuen usw. selbständig zu vervollständigen den Wunsch oder das Bedürfnis fühlt. Der Pädagoge darf nicht erschrecken über die Masse des Stoffes, den auch die Geographie, allgemein gefaßt, bietet. Auf das Maß kommt es wohl an, aber dieses wird durch das Ziel bedingt, welches eben darin besteht, für die Schule wenigstens, daß das Interesse geweckt und in richtige Bahnen geleitet wird. Die modernen Verkehrsmittel haben die menschliche Tätigkeit über einzelne Länder hinaus auf die eine große Weltbühne verpflanzt. Was nützen sie aber dem, der unfähig ist sich auf dieser Weltbühne rasch und sicher zu orientieren? der nicht weiß wie und mit wem er verkehrt? Dazu aber soll gerade der Geographieunterricht hauptsächlich dienen, und so vermittelt er eben Bekanntschaft mit den Nachbarn, mit denen zusammen wir das Weltgebäude zu bewohnen haben. — Dies führt sofort zum Unterricht der Sprache dieser Nachbarn. Die Zulassung moderner Kultursprachen in die Unterrichtspläne ist endlich zur Tatsache geworden. Und zwar ist Deutschland wohl am weitesten voraus. Die „ubiquitas germana“ in außerdeutschen Geschäftshäusern, Buchhandlungen, Hotels usw. hat vielfach darin ihren Grund, daß ein Deutscher neben seiner Muttersprache leidlich englisch, französisch, spanisch sprechen und schreiben gelernt hat. Das sollten die bedenken, denen diese „ubiquitas“ Ärgernis erregt. Den Pädagogen sollte sie die Augen öffnen. Statt klassische oder Schriftsprache großer Schriftsteller in pedantischer Philologenweise lehren zu wollen — was zu lehren und zu lernen in der Schule zugleich unmöglich und wenig verlockend ist —, sollte man sich die Erfolge der Berlitzinstitute überlegen. Nur wer Interesse hat,

Digitized by Google

eine fremde Sprache zu erlernen, erlernt sie. Interesse für ein fremdes Land und seine Bewohner erweckt aber die Schule in Geschichte und Geographie. Wenn sich also die Lehrer verständigen wollen, zieht sich dasselbe Interesse durch die Geschichts- und Geographiestunde hindurch in den Sprachunterricht. Um so besser, wenn der zukünftige Offizier, Magistrat, Kaufmann, Techniker, Gelehrte auch schon die Rücksicht auf den persönlichen Nutzen oder eigene Neigung mitbringt. Wie verkehrt die bisher gebräuchlichen Schulmeistermethoden sind, wird ohne weiteres klar. Als Maß – oder als Ziel – betrachte man hier in der Schule die Fähigkeit einen Satz so zu formulieren, in Sprache oder Schrift, daß ein Bewohner eines fremden Landes ihn versteht. Sowie dies einem Schüler gelingt – man beobachte die Freude –, so ist das Interesse gesichert. Das Sprechen ist eher zu erstreben als das Schreiben. Lese- und Rezitierübungen genügen nicht. Allzu oft, obwohl Dr. phil., ist der Lehrer ein ungeeigneter Führer; er ist ja als Staatsbeamter ein Einheimischer, der selbst die Fremdsprache, die er zu lehren hat, mühsam erlernt, aber sie aus Mangel an Übung weniger mühsam vergessen hat. Sodann hat der Stoff des Gelesenen oder des Hergesagten gewöhnlich wenig Reiz für einen Schüler. Da muß ein Assistent eingreifen, d. h. ein gebildeter Fremder, der einige Schüler um sich versammelt, ihnen hilft mit den in der Klasse gelernten Worten einen Satz über ein sie interessierendes, in ihrem Erfahrungs- und Erfassungskreise liegendes Faktum zu bilden, und diesen Satz gehörig auszusprechen. Dies hilft über die Hauptschwierigkeit des Anfangs hinweg, benimmt die natürliche Scheu und gibt Freude an etwas wirklich Erworbenem, das zu etwas dienen kann. Das Bild, d. h. die Schrift festigt den Besitz. Nun kann der Klassenlehrer mit grammatischen Regeln und Erklärungen, mit Übersetzungen usw. Kenntnisse ausstreuen, soviel er will; der Schüler weiß, wozu ihm das nützt: er verwendet sie sofort in der Gesellschaft des ausländischen Lehramtsassistenten, mit dem er sich angefreundet. Die Einrichtung der ausländischen Lehramtsassistenten ist neuerdings auf eine offizielle Basis gestellt worden und scheint sich zu bewähren. Frankreich, Preußen, Sachsen, Österreich, England und Schottland tauschen seit zwei Jahren regelmäßig eine Anzahl junger Lehrkräfte aus, die in Normal-, Mittel- und höheren Schulen täglich mit einer kleinen Gruppe von Schülern zwangslose Konversationsübungen betreiben. Der Austausch geschieht durch die Unterrichtsministerien. Bayern, Württemberg, Italien und Spanien haben die Einrichtung noch nicht, wenigstens nicht in der geregelten Weise wie sie für Preußen und Frankreich besteht. Ist an sich

Digitized by Google

der Gewinn an sprachlichen Kenntnissen für Schüler und Lehramtsassistenten ein nicht zu unterschätzender, so ist der Vorteil viel bedeutender, daß alljährlich eine beträchtliche Anzahl junger gebildeter Männer und Frauen aus eigener Erfahrung nicht nur die ihnen gleichstehenden Kreise des Nachbarlandes, sondern das Nachbarland selbst kennen — und wie die Erfahrung bereits gelehrt hat —, schätzen lernen. Diese gebildeten Elemente einer Nation werden mit der Zeit die in ihrer Heimat bestehenden Vorurteile über fremde Nationen austilgen und ein besseres Einvernehmen ermöglichen. — Daß auch im naturwissenschaftlichen Unterricht — ich meine speziell in Physik, Chemie, Zoologie und Botanik — Gelegenheit bleibt, das in andern Unterrichtsgegenständen für das Ausland geweckte Interesse wachzuhalten und auszunützen, ist schon gesagt worden.

Es ergibt sich also für die Schule und die Schulpädagogik folgendes:

Zweck des Schulunterrichts ist die allgemeine Bildung des Geistes durch Vermittelung einer Anzahl genauer Kenntnisse, auf Grund deren sich jeder, seiner Neigung oder seinen Bedürfnissen gemäß, selbständig weiterbilden kann.

Diese Kenntnisse betreffen die Natur (Naturwissenschaften) und die Menschen (Geisteswissenschaften), dürfen also nicht im Rahmen des engeren Vaterlandes verbleiben.

Von selbst empfiehlt sich, schon des ungeheuren Stoffes wegen, das non multa, sed multum — Einfachheit, Genauigkeit, Intensität, als das einzig rationelle pädagogische Prinzip.

Von selbst empfiehlt sich ebenso, wegen der innern Verwandtschaft der Natur- und Geisteswissenschaften, eine Anordnung und Folge im Stundenplan, welche dieses Band nicht zerreißt, sondern ein harmonisches Zusammen- und Ineinanderarbeiten der Lehrer gestattet. Nur so wird das Hauptmoment zum Lernen, das Interesse an dem zu Erlernenden, und zum Behalten, die naturgemäße, nicht ermüdende Aneignung, geweckt und gewahrt, und nur diese rationelle Pädagogik der Schule ermöglicht es, schon Kinder mit andern Kulturvölkern genau bekannt zu machen.

IV.

Über Fachschulen und den Universitäten habe ich anderswo gehandelt.[1]) Hier seien einige Schuleinrichtungen erwähnt, welche ebenfalls bei der Jugend den Wunsch andere Länder und deren Bewohner kennen zu lernen wecken und fördern können.

[1]) Hochschulnachrichten, Januar 1907.

Digitized by Google

Die Frage der Schülerbibliotheken ist noch nicht überall gelöst. Bald fehlt es an Geld; bald ist man sich nicht einig, welcher Art die Bücher sein sollen, die man der Jugend empfehlen soll. Gewiß ist für Unterhaltung zu sorgen, aber auch für Belehrung. Die besten Bücher sind die, welche das utile dulci verbinden. Fiktionen, wenn sie nicht wie Jules Vernes' Bücher oder Robinson Crusoe zu positiver Wissenschaft anregen und hinüberleiten, sind zu verwerfen. Es fehlt nicht an Büchern, die in leicht verständlicher, anziehender Weise das Kulturleben moderner Völker behandeln. Solche Bücher müssen zu drei Viertel in jeder Schülerbibliothek vorhanden sein, denn die Jugend liest sie gerne. — Ebenso sind Schulmuseen anzulegen und auszustatten. Gewiß sind einheimische Fauna und Flora, Handel und Industrie, Kunst und Geschichte an und für sich interessant, gewinnen aber in schlagender Weise durch den Vergleich mit ausländischen Objekten oder Bildern.

Vervollständigt wird dieser Anschauungsunterricht durch die so beliebt gewordenen Projektionen und Lichtbilder. In Paris besteht eine Sammlung die täglich an 400 aus 20 Photographien bestehende Serien, zugleich mit dem gedruckten erklärenden Vortrage über jede Serie, portofrei an Volksschulen, Mittel- und höhere Schulen, Fortbildungsschulen, ja an Kasernen ausschickt. Eine ähnliche Einrichtung hat Professor A. Bickmore in New-York ins Leben gerufen. Daß die Bilder alle Zweige menschlicher Tätigkeit „nach dem Leben aufgenommen" darstellen, und zwar aus allen Ländern, braucht kaum gesagt zu werden.

Man behauptet mit Recht, daß die Jugend sich am besten auf Reisen bilde. Das Reisen ist aber nicht allen Kindern, ja nicht einmal allen Erwachsenen möglich. In der Schule können größere Reisen nur mittelst der Lichtbilder im Klassenzimmer, oder kleinere Reisen in die nächste Umgebung unternommen werden. Wirkliche Reisen ins Ausland könnten aber in größerem Maßstabe für die Lehrer veranstaltet werden, und zwar nicht nur gelegentlich eines Kongresses oder eines besonderen Anlasses. Als Beispiel mag das „Internationale Komitee für pädagogische Studien" gelten, welches von Paris aus jedes Jahr eine Karawane französischer Lehrer und Lehrerinnen ins Ausland führt, um mit der ausländischen Lehrerschaft in freundschaftliche Verbindung zu treten. Für die Fachschulen, speziell die Handelsschulen ist die Einrichtung periodischer Schulreisen besonders geboten. Reisestipendien sind eine äußerst nützliche Verwendung von Staatsmitteln. Mit den heutigen Verkehrsmitteln und bei dem Entgegenkommen der Eisenbahn- und Schiffahrtsgesellschaften sind auch Schulreisen in größerem Maße möglich.

Digitized by Google

— Allerdings sind Schulreisen nur von kurzer Dauer. Von einer Bekanntschaft mit den Menschen eines Landes, das man rasch durchläuft, kann keine Rede sein. „Man erkennt nicht," sagte jüngst ein berühmter Professor der Pariser Fakultät, „die Höflichkeit und die Ehrlichkeit eines Engländers, den man nur im Eisenbahnwagen getroffen, noch weiß man die Anmut deutschen Familienlebens zu schätzen, wenn man nur die Kriegsgeschichten von 1870 gelesen." In andern Worten, man muß mit den Menschen anderer Länder zusammen einige Zeit gelebt haben. Aus dieser Idee entstand ein Unternehmen, das zum Zweck hat, Kinder von Familien verschiedener Länder auszutauschen. Französische, deutsche und englische Blätter haben dem Gründer, H. Toni-Mathieu in Paris, Beifall gezollt, und im Jahre 1904 liefen 135 Anfragen ein, wovon 66 aus Frankreich, 38 aus Deutschland, 13 aus England, 9 aus Österreich. An und für sich ist der Gedanke höchst lobenswert. Also 135 empfehlenswerte Familien, die gegenseitig sich eines ihrer Kinder anvertrauen wollen und in ein Freundschaftsverhältnis treten wollen, wie es enger wohl kaum gedacht werden kann! Von allgemeiner Verwertung ist die Einrichtung allerdings ebenso wenig wie der Gebrauch ausländischer Kindermädchen; sie trägt aber doch dazu bei, ebenso wie die „Internationalis Concordia" u. a. uneigennützige Vermittelungsstellen, die von Lehrern geleitet werden, eine immer größere Anzahl Menschen aus verschiedenen Ländern einander nahe zu bringen, und zwar in der Weise, daß bessere Kenntnis der Nachbarn untereinander und gegenseitige Achtung des einen für den andern sicher erfolgen.

Das Formen als Ausdrucksmittel, vom Standpunkt des Elementarlehrers aus betrachtet.

Von Otto Erler, Leipzig.

Lehrer Örtli in Zürich, ein eifriger Vertreter des Prinzips der Arbeitsschule, hat 3 Heftchen herausgegeben unter dem Titel „Handarbeiten für Elementarschüler". Sie sind — nach dem Vorwort — herausgegeben in dem Bestreben, „dem Wohle der Jugend zu dienen und die Schule immer mehr zu einer Stätte des Kinderglücks und der Arbeit zu machen." In dem sehr kurz, aber einleuchtend gehaltenen theoretischen Teile schreibt der Verfasser: „Je jünger ein Mensch ist, um so schwächer ist sein Wille, um so weniger ist er imstande, seine Aufmerksamkeit dauernd zu beherrschen; aber um so größer ist sein Ver-

Digitized by Google

langen nach Bewegung, nach Tätigkeit, nach Abwechslung. Seht einmal den 6jährigen Knirps vor seinem Eintritt in die Schule an. Wie sieht er frisch und gesund aus, wie will er alles erfragen, alles kennen und verstehen lernen, und betrachten wir ihn dann nach einem oder zwei Jahren. Wie ist ihm vieles so gleichgiltig geworden, das ihn vorher interessierte! Ist es nicht Unnatur, einen sechsjährigen Knaben über Schreiben und Rechnen sitzen zu sehen? Begreift er, was ihm dies nützt? Der Kleine verlangt in erster Linie nach Arbeit in seinem Sinne. Er will zeichnen und die Umgebung nachahmen, er will reden und reden lernen, aber nicht rechnen. Wir Alten zwingen ihn dazu, weil wir es können und auch hier und da gebrauchen. Wir brauchen Jahre, um ihm beizubringen, was er später in Monaten leicht und sicher begreifen lernt. Wir wollen Früchte ernten an jungen Schossen. Die Schule bringt es fertig, die zarten Nerven schon frühe zu schwächen, weil sie sie überanstrengt, und so den Grund vorbereitet für das Leiden, das heute die Menschheit zu ruinieren droht. . . . Im jungen Menschen wohnt noch die Anlage zum praktischen Geschick, in ihm schlummert der Himmel des reinen Gemüts. Sie beide verlangen nach Brot wie der Geist (Intellekt). Nur alle drei zusammen machen den ganzen Menschen aus. Wenn ein Wagen sich vorwärts bewegen soll, so müssen sich alle Räder drehen, nicht nur ein einziges. Und wenn die Schule dem einzelnen wie dem Volke dienen soll, so muß sie alle Kräfte, die im jungen Menschen schlummern, in Arbeit nehmen."

Am 2. Dienstag nach Ostern beginnt bekanntlich in Leipzig das neue Schuljahr. Voller Stolz und Erwartung ziehen die Kleinsten, die Elementaristen, herbei. Aber Stolz und Erwartung erhielten einst bald einen gewaltigen Stoß; denn bereits am 3. Schultage prangte das Wort „Hut" und am 5. Schultage das Wort „Esel" an Wandtafel und Lesemaschine, und die Kinder mußten „Hut" und „Esel" „lesen" und „schreiben", bekamen auch eine Seite als Hausaufgabe auf, und die Eltern freuten sich darüber, daß ihr Sprößling Seite um Seite füllte! Wo bleibt da Bewegung, Tätigkeit, Abwechslung! Wenn man die Überwindung messen könnte, die einem sechsjährigen Knirps solche Arbeit kostet!

Es steckt sehr viel Kraft und Bewegung in den kleinen Wesen. Kein Verstand, keine Einsicht paralysiert jenen Kraft- oder Bewegungstrieb. Nur eiserner Zwang vermag das Kind — und auch nur auf kurze Zeit — zur Ruhe, zur Unbeweglichkeit zu veranlassen. Und solcher Zwang ist erfahrungsgemäß für unsere Sechsjährigen eine große

Digitized by Google

Qual. Kraft ist nicht da, um mit Zwangsmitteln unterdrückt zu werden. Kraft ist immer stärker als alle nur denkbaren Zwangsmittel. Stahl ist fest. Aber die Kraft des Dampfes vermag er nicht zu fesseln. Wird der Dampf im Kessel festgehalten, so wächst und dehnt sich seine Kraft, bis sie stark genug ist, den Kessel zu sprengen. Kraft fordert Betätigung! Wird sie nicht zur rechten Zeit aus den Fesseln befreit und auf ein bestimmtes Ziel gerichtet oder auf einen bestimmten Weg geleitet, so sucht sie ihre eigenen Auswege und – richtet Unheil an. Man studiere nun unbefangen die Kleinen, die eine Zeitlang zur Unbeweglichkeit gezwungen waren, und man wird staunen, wie sie die Gelegenheit zu benutzen wissen, zu – explodieren! Man nennt das dann Ungezogenheit oder so ähnlich! Es ist entweder ein unaufmerksamer oder ein unerfahrener oder ein bequemer Maschinist, der seinen Dampfkessel explodieren läßt, – oder er versteht von seiner Maschine überhaupt nicht viel. Der erfahrene Maschinist öffnet rechtzeitig das Sicherheitsventil, wenn die im Kessel entwickelte Kraft zur Arbeit nicht gebraucht wird. Wer aber mit den vorhandenen Kräften das möglichst hohe Maß von Arbeit leisten will, der wird möglichst wenig durch das Sicherheitsventil entweichen lassen. Es dürfen aber in einer Maschine nur die Kräfte vorausgesetzt werden, die nach den gegebenen Bedingungen notwendig darin sein müssen; nicht andere, die gar nicht darin sein können.

Ist es nicht so in der Schule, daß man da, wo körperliche Beweglichkeit und Tätigkeitstrieb vorhanden sein muß, Stillsitzen und Schönschreiben verlangt? Ist es nicht so, daß man schon bei den Kleinsten, die nur sinnliche Anschauungsfähigkeit und nur die einfachsten Gefühle besitzen können, schon mit Verstand, Gedächtnis, Willen und komplizierten Gefühlsbewegungen zu arbeiten sucht? Das sechsjährige Kind soll schon in der ersten Schulwoche einsehen, daß das Zeichen „Hut" einen Hut bedeutet; es soll sich für das Zeichen „Esel" interessieren, obwohl es vielleicht noch gar keinen lebenden Esel gesehen hat! Hängen wir also in den ersten Schulwochen – ich wünschte, daß jeder Elementarlehrer recht viele zu den „ersten" rechnete – ruhig den „Hut" an den Nagel und sperren den „Esel" in den Stall! Lassen wir erst die kleine Maschine Kind recht lustig rattern, lassen wir sie nicht nur das Mäulchen treiben, sondern auch Hände und Füße und den ganzen Körper!

Unterhaltung, Märchenerzählen, Spaziergänge, körperliche Arbeit, Spiel und Turnen mögen sich in die Unterrichtszeit teilen. Unterhaltung wünsche ich statt des in Frage, Antwort und Ergebnissätze wohl gegliederten Anschauungsunterrichtes; Märchen sollen die biblischen Ge-

schichten, moralischen Erzählungen, schönen Verschen und kleinen Aufsätzchen ersetzen. Auf Spaziergängen soll das Kind sehend, hörend, tastend seine Umgebung, seine Heimat im engeren Sinne, kennen, erfassen und verstehen lernen; nicht mehr nur schlechte Abbildungen oberflächlich sehen und Worte hören und sagen über Blümlein, Vöglein, Bienlein, Schäfchen, Hündchen, Böckchen, Kätzchen und was sonst für Viehlein. Überhaupt die Landwirtschaft in unseren Großstadtschulen! Körperliche Arbeit, d. h. Formen, Mimen, Malen, vielleicht auch Bauen, Flechten, Ausschneiden usw. Weg dafür mit dem Ab- und Nachschreiben von unverstandenen Buchstaben und Wörtern, mit dem mühsamen Zusammenstoppeln von sinnlosen Silben und „interessanten" Wörtern, mit dem Abmalen steifer, schematischer Bilder nach Art des „Schnellzeichners" oder mit dem sinnlosen 1 + 1 = 2! Endlich auch Spiele und Turnen. „Schafft frohe Jugend!" Frohe Jugend muß zu allererst gesund sein. Stillsitzen macht krank — kleine Kinder mehr wie andere Leute, die sich daran gewöhnt haben. Nun verlangt freilich unser Lehrplan auch Lesen, Schreiben und Rechnen im ersten Schuljahre. Leider! Welche von den angegebenen Beschäftigungen muß aufhören? Es ist keine zu entbehren. Wir müssen kürzen. Wenn wir von Michaelis ab zunächst täglich eine halbe, später eine ganze Stunde zu Lesen und Schreiben benützen, so ist das meiner Meinung nach genug. — Auch für das 2. und 3. Schuljahr gilt die Reihe von Beschäftigungen noch. Unterhaltung, körperliche Arbeit und Spaziergänge verbleiben dem 3. Schuljahre unter dem Namen Heimatkunde. Märchenerzählen wechselt ab mit Lesen und mit den nun leider nicht abzuschüttelnden biblischen Geschichten, Spiel und Turnen selbstverständlich. Der Durchführung steht in der 8. und 7. Klasse nichts, in der 6. nur der Stundenplan entgegen, und dieser ist schließlich nicht stabil.

Der Anschauungsunterricht hat schon vielfach die Form der Unterhaltung angenommen und hat auch seine Grundlage zum großen Teil schon in Spaziergängen. Auch die Heimatkunde wird schon in diese Form übergeführt. Das Märchen hat bereits einen hervorragenden Platz auf der Unterstufe; die biblische Geschichte nimmt allmählich Märchencharakter an; die Notwendigkeit von Turnen und Spiel gewinnt Anerkennung. Am langsamsten will sich die körperliche Arbeit außer vielleicht dem Zeichnen Eingang in unsere Volksschule verschaffen. Wenn auch eine größere Anzahl von Freunden sich jetzt um diese Sache bemühen, sie ist doch noch auf kleine Kreise beschränkt. Am meisten hat ihrer Ein- und Durchführung die Kunsterziehungsbewegung gedient.

Digitized by Google

Nun fragt es sich, ob die körperliche Arbeit, besonders das Formen, erzieherische oder unterrichtliche Werte genügend aufweist, um wert zu sein, in den Unterricht der Volksschule eingeführt zu werden. Man hört Gegner des Formens genug; unter den Gegengründen ist aber kaum einer, der den Wert des Formens widerlegte. Eine ganze Anzahl dieser Gegner sagen: Wir haben schon genug Fächer und genug Stoffe in der Volksschule; wir brauchen durchaus keine neuen. Wir haben gar keine Zeit dazu. Andere machen Konzessionen und sagen: Wenn anderer Stoff entfernt oder verringert wird, dann wollen wir's treiben. Manche sagen: Seht nur in die 6. und 5. Klassen hinein, wie schlecht im Durchschnitt die Kinder jetzt schon lesen, wie soll das erst später werden, wenn in des 8. und 7. Klasse viel Zeit vom Formen in Anspruch genommen wird! Für Spielerei erklären das Formen nur die, die sich noch gar nicht die Mühe genommen haben, einmal über seine Bedeutung nachzudenken, oder sich überhaupt über den Betrieb zu informieren. Einige Bequeme verschanzen sich hinter ihre Nervosität und behaupten, die damit verbundene Unruhe nicht vertragen zu können.

Als neues Fach wollen wir natürlich das Formen nicht haben. Es soll kein Fach sein, sondern Prinzip. In der Unterklasse soll es nur Ausdrucksmittel sein. Als solches ist es dem Sprechen und malenden Zeichnen gleichwertig. Es ergänzt die beiden. In dem Kampfe gegen das zuviele Sprechen in der Schule stehen die Freunde des Formens ja nicht allein. Nur führen sie nicht bloß einen Kampf mit Worten, sondern zeigen ein geeignetes Mittel, das unnötige Sprechen über alles einzudämmen. Damit ist selbstverständlich die Sprache nicht aus der Unterklasse verbannt; sie bleibt immer noch das vorzüglichste Ausdrucksmittel. Aber es werden unsere Kinder nicht länger ans bloße Maulbrauchen gewöhnt; sie sollen über Dinge, die nun einmal durch die Sprache nicht klar und erschöpfend ausgedrückt werden können, eben nicht mehr durch Worte allein, sondern auch durch Formen, durch sichtbare Darstellung ihre Gedanken darlegen. Infolgedessen brauchen wir auch mit der Einführung in die Volksschule nicht zu warten, bis etwas anderes entfernt wird. Wer da meint, das viele und fortwährend vom Lehrer verbesserte Sprechen sei unbedingt nötig im Interesse eines guten Deutsch, den weise ich darauf hin, wie geringen Erfolg diese ewig verbessernde Methode besonders bei den Schwachen und Mittelmäßigen gehabt hat. Und dann beruht ja der Wert und die Schönheit der Sprache nicht allein auf der grammatischen Richtigkeit, sondern vielmehr auf ihrer natürlichen Frische und individuellen Prägung. Uns Erwachsenen, die

Digitized by Google

wir unter dem Einflusse jener Sprachverbesserungsmethode aufgewachsen sind, haftet die trockne, an Eigenheiten so arme Buchsprache noch immer an. Das berühmte Juristen- und Bureaukratendeutsch sind Auswüchse, die aber an diesem Stamme leicht entstehen konnten. Wenn uns das Formen nur dazu verhelfen könnte, die individuelle, persönliche Sprachprägung zu fördern, und ich hoffe bestimmt, daß dies möglich ist, dann würde es unsern Kindern und unserer Sprache einen großen Dienst leisten. — Ob das schlechte Lesen in den Mittelklassen ein Grund ist, dem Formen in der Schule den Eintritt zu verweigern, darüber wollen wir erst dann sprechen, wenn solche Klassen, die von der 8. Klasse an geformt haben, in die 6. und 5. Klasse aufgestiegen sind. Diejenigen aber, die so nervös sind, daß sie den entstehenden Lärm nicht vertragen können, würden gut tun, überhaupt die untersten Klassen zu meiden.

Damit soll aber nicht gesagt sein, daß das Formen auf die untersten Klassen beschränkt werden müßte. Es möchte vielmehr durch alle Klassen hindurch als notwendiger Bestandteil des Sachunterrichts bestehen bleiben. Denn der Satz des Dr. Hänig[1]): „Eine genaue Analyse des Erfolges unserer achten Klassen darf nicht verschweigen, daß wir viele wortlose Weisheit aus der Mutterschule in Worte umprägen, eine Weisheit, die schließlich als ausschließliches Ergebnis der Schularbeit hingenommen wird," hat für andere Klassen, bis zur ersten hinauf, ebensoviel Geltung. Nicht nur der Anschauungsunterricht ist „zu lehrhaft, will ein frühreifes Wissen um Vielerlei erzwingen," sondern manches andere Unterrichtsfach auch. Doch „gegen die Wucht der Tradition erscheint heute noch ein solches Verlangen als revolutionär, und wir möchten nur einer Reform das Wort reden, die sich an das Bestehende anschließt und in kleinen Schritten dem Neuen das Feld eröffnet. Den Anfang müssen wir machen mit dem Anschauungsunterricht." Aber, nachdem der Anschauungsunterricht in die neuen Bahnen gelenkt worden ist, muß man nicht aufhören, sondern weiterschreiten und zunächst die Heimatkunde und schließlich den gesamten Sachunterricht in Angriff nehmen. Die Berechtigung dazu, wenn man will, auch die Notwendigkeit läßt sich ebenfalls aus Hänigs Vortrag herleiten: „Durch passives Anschauen, mit ausschließlicher Arbeit des Auges, meist durch Vermittelung von Bildern, soll sich das Kind in seiner Umwelt orientieren und in fließenden Worten über oberflächlich Erworbenes Rechenschaft ablegen. Die Schule verhält

[1]) Siehe „Arbeitsunterricht und Volksschule", Vortrag, gehalten in der Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirkes Leipzig-Stadt. Erschienen als Sonderabdruck aus „Der praktische Schulmann"

Digitized by Google

sich dabei so, als ob das Kind nur ein sensorischer Apparat wäre, der Äußerliches innerlich machen könnte, sie vergißt zuweilen ganz die mindestens gleichwertige und nicht minder bildungsbedürftige motorische Veranlagung, die Innerliches äußerlich machen will." Jedenfalls ist es schwer zu entscheiden, ob das Sensorische oder das Motorische im Kinde überwiegt, und das verpflichtet uns, keine von beiden Seiten zu übersehen oder zu vernachlässigen.

Die Freunde des Formens scheiden sich, wie es scheint, in zwei Richtungen, die zwar im Prinzip übereinstimmen, aber in der Ausführung voneinander abweichen. Die einen verlangen für das Kind absolute Selbständigkeit. Sie geben dem Kinde Formmasse in die Hand und lassen es nun arbeiten und schaffen, was ihm beliebt. Geben sie dem Kinde ein Ziel, so halten sie das so allgemein, daß das Kind dennoch den weitesten Spielraum behält. So wird zwar von allen Kindern einer Klasse ein und derselbe Gegenstand geformt, aber in so vielfach verschiedener Auffassung, als Schüler in der Klasse arbeiten.

Die Anhänger der anderen Richtung besprechen den zu formenden Gegenstand vorher sehr genau, geben ihm eine ganz bestimmte Stellung und verlangen von allen Kindern ein und dieselbe Arbeit. Dabei stellen sie meist das Modell vor die Kinder hin, die dann genötigt sind, sich an dasselbe zu halten.

Zu dieser letzteren Richtung gehört Hertel-Zwickau. In seinem Buche „Intensivster Anschauungsunterricht" geht er in einer Besprechung so genau auf den Gegenstand ein, betrachtet ihn nach Stoff, Zweck und Form so intensiv, daß für die Kinder nur die Nachahmung bleibt. Diese Art trifft unsern Zweck nicht. Sie gewährt den Kindern nicht die Möglichkeit eignen Ausdrucks. Es ist einfache Nachahmung der Form, zwar durch intensives Nachdenken gewonnen, aber für weitere phantasiemäßige oder erfahrungsgemäße eigne Durcharbeitung unmöglich gemacht. Hertel formt beispielsweise den Apfel. Jedes Kind formt einfach den Apfel. Da ist nicht dran zu ersehen, wie, wo, wann das Kind einmal der Apfel interessiert hat. Der Apfel ist einfach ein Ding an sich, eine Form, eine Schablone. Bei dieser Art läuft schließlich der ganze Anschauungsunterricht auf ein Suchen nach der Form hinaus; die Herstellung derselben ist dann der Endzweck. Diese Art führt uns schließlich wieder zur Abstraktion. Das abstrakte Schema kommt wieder zum Vorschein, und wir sind nur insofern etwas weiter als bisher, als das Schema nicht mehr allein durch die Sprache festgelegt ist.

Dem gegenüber legt die andere Richtung den Wert nicht auf die

Form und ihre Erfassung bis ins kleinste, sondern ich möchte sagen, auf die Beziehung oder den Zusammenhang des Gegenstandes mit anderen. Es gibt keinen Gegenstand in der Natur oder im Leben, der für sich allein bestehen könnte, der nicht zu anderen in Beziehung stände. Diese Beziehungen sind unerschöpflich. Jedes Kind wird die Gegenstände verschieden beobachtet haben, und dieser eignen Beobachtung Ausdruck zu verleihen, kann und soll die Sprache nicht mehr allein dienen. Diese Beziehungen sollen beim Formen mit, ja sogar hauptsächlich zum Ausdruck kommen. Verfasser selbst gehört dieser Richtung an und legt den größten Wert darauf, daß seine Kinder nicht den Gegenstand an sich darstellen; dem steht nicht entgegen, daß einmal eine Gruppenarbeit gemacht wird, d. h. die einzelnen Arbeiten einmal zu einem Gesamtbild gruppiert werden; z. B. es sollen alle geformten Früchte zusammengetragen werden zu einem Verkaufsstand der Markthalle. Hier erarbeiten sich zwar die Kinder den Zusammenhang nicht selbst, aber sie arbeiten nicht, ohne an den Zusammenhang denken zu müssen.

Von den Anhängern dieser Richtung existiert übrigens unseres Wissens noch kein Buch. Bei Örtli, der auch noch zur Hertelschen Richtung gehört, finden wir verwandte Seiten. Aber in seinen Heftchen interessiert weniger das Formen, als vielmehr seine Vorschläge zu Arbeiten mit Papier und Karton. Besonders beachtenswert erscheint uns das Ausschneiden und Aufkleben von Figuren und Ergänzung durch malendes Zeichnen. Grimm-Bremen geht von zu interesselosen Gegenständen aus, z. B. vom Rohrstock, dann vom Taschenmesser usw., und geht zu intensiv auf die Form ein. Lebensbeziehung und Lebenszweck der Gegenstände und Lebewesen treten zu sehr in den Hintergrund. Denzer-Worms haftet nach seinen Veröffentlichungen[1]) zu sehr an einzelnen Gegenständen. Es ist zu fürchten, daß darunter der Anschauungsunterricht leidet, daß er nicht genug eigentliche Lebensbilder aufzeigt, nicht genug den Zusammenhang wahrt. Das Formen saugt, wie Dr. Hänig von Hertels Methode sagt, den Anschauungsunterricht auf. Alle diese kommen auf diese einzelnen Gegenstände durch zu intensives Eingehen auf die reine Form. Sie gehen zum Teil sogar von der Form aus und nach Erkenntnis der Form erfolgt die Begründung derselben. Wir wollen umgekehrt arbeiten: Wir wollen den Gegenstand in seiner Beziehung zu andern, in seinem Gebrauch, seinem Leben usw. zuerst von den Kindern beobachten und erfassen lassen. Aus diesen Beobachtungen heraus kommen

[1]) Auf seine Aufsätze in den „Blättern für erziehliche Knabenhandarbeit" sei hiermit aufmerksam gemacht!

Digitized by Google

wir dann auf die Form. Auf diese Weise glauben wir zu erreichen, daß die Kinder nicht allein die Form darstellen, sondern zunächst den Gegenstand, diesem aber naturgemäß die ihm zukommende Form gewähren. Also das Formen ist Ausdrucksmittel wie z. B. die Sprache. Diese Methode kann außerdem dem Zwecke dienen, den kindlichen Gedankenkreis zu erforschen. Der vom Kinde dargestellte Gegenstand verrät zweifellos das innere Bild, das sich das Kind vom Gegenstande und seinen Lebensbeziehungen macht. Für die Beachtung und Ausbildung der Individualität ist das sicher von großem Werte. Man wird uns vielleicht entgegenhalten, daß wir dann auf den Einzelunterricht zukommen. Das ist in gewissem Sinne unsere Absicht. Wir wollen den Klassenunterricht in dem Sinne, daß womöglich alle Schüler von demselben kleinen Lebensgebiete eine möglichst gleiche Vorstellung bekommen, überhaupt nicht, weil wir meinen, je gleichförmiger die Vorstellungen für alle werden sollen, desto mehr werden sie zum Schema, zur Schablone, desto mehr entfernen sie sich von der Wirklichkeit. Wir begegnen hier den Bestrebungen Gurlitts, Berth. Ottos usw.

Durch die Stellung, die wir dem Formen als Ausdrucksmittel zuweisen, kommen wir aber auch zur unbedingten Ablehnung eines Lehrplanes für das Formen auf der Unterstufe. Ein Lehrplan fürs Formen würde nach unserer Auffassung undenkbar sein. Eine Aufzählung der möglichen Grundformen und der daraus zu entwickelnden oder zu bildenden Gegenstände könnte uns natürlich nicht als Lehrplan dienen. Solche Aufzählungen oder Stoffsammlungen gibt es eine ganze Reihe, z. B. von Hertel, von Örtli, von Grimm, von Denzer. Ein Lehrplan fürs Formen könnte dann bloß ein solcher für den Anschauungsunterricht sein, und zwar ein ganz ausführlicher. Der Pädagog müßte sich aber erst finden, der da fähig wäre, einen solchen Lehrplan aufzustellen, der für alle Klassen und Schulen geeignet ist! Und wenn es einen Verfasser eines solchen Lehrplanes gäbe, der müßte, wenn es auch ein Lehrplan fürs Formen werden sollte, angeben, welche Gegenstände aus dem Anschauungsstoff geformt werden sollen. Das müßten aber natürlich die sein, die den Kindern gerade am interessantesten sind, und der Künstler oder Psycholog wird nicht geboren, der das im voraus bestimmen kann. Lehrpläne der Art, wie sie bestehen, und wie auch den Leipziger Elementarlehrern einmal einer empfohlen werden sollte, würden dem Formen den Charakter des Ausdrucksmittels nehmen und es zur Nachahmung der bloßen Form stempeln.

Die vorstehenden Forderungen sollen nicht ein Zukunftsprogramm

Digitized by Google

der Unterklasse sein; der Verfasser wünscht vielmehr, daß sie als gegenwärtig erreichbar betrachtet und mit Beginn des neuen Schuljahres allenthalben durchgeführt werden.

Es sei gestattet, die Forderungen kurz so zusammenzufassen:

A) Der Unterricht in den Unterklassen muß dem Verlangen des Kindes nach Bewegung, Tätigkeit und Abwechslung Rechnung tragen. Darum müssen sich zunächst Unterhaltung, körperliche Arbeit (Formen, malendes Zeichnen, Papierarbeiten), Spaziergänge, Märchenerzählen, Spiel und Turnen in die Unterrichtszeit teilen. Erst später (etwa von Michaelis ab) treten Lesen, Schreiben und Rechnen als untergeordnete Fächer hinzu.

B) Körperliche Arbeit ist kein selbständiges Unterrichtsfach, sondern Ausdrucksmittel neben der Sprache. Darum darf sie nicht der bloßen Nachahmung von Formen dienen und nicht nach einem selbständigen Lehrplan betrieben werden.

Vom deutschen Dorf.

Die Grundlagen des dörflichen Gesamtbildes.

Von Walther Kluge, Leutzsch-Leipzig.

Wenn wir das deutsche Dorf als ein Ganzes betrachten, so zeigt sich nicht etwa immer ein und dasselbe Bild. Im Gegenteil. Die Grundlagen des Dorfes sind so verschieden, daß ein großer Reichtum und eine Vielgestaltigkeit uns entgegentritt, die der Uneingeweihte kaum ahnt. Dem aber, der offenen Auges die deutschen Gaue durchwandert, erschließt sich diese Fülle in einer großen Anzahl der verschiedensten Dorfbilder, von denen ein jedes seinen eigenen Reiz besitzt. Schönheit und Eigenart sind die Merkmale für das dörfliche Gesamtbild.

In den folgenden Ausführungen will ich in großen Zügen darzustellen versuchen, worin der Formenreichtum des deutschen Dorfes begründet ist und welche Schönheiten im dörflichen Gesamtbild sich zeigen.

Zu diesem Zwecke betrachten wir zunächst die Anlage des Dorfes, den Grundriß.

Sehen wir uns heute den Grundriß eines Dorfes an, so können wir eine ganze Reihe sehr interessanter Rückschlüsse tun, und dadurch belehrt werden über die Entstehung des Dorfes, sowohl über deren Zeit als auch das betr. Volk, über seine Geschichte, über kulturgeschichtliche Verhältnisse, in Sonderheit über Ackerwirtschaft, Bauernstand u. v. a. Eine kurze geschichtliche Darstellung über das Auftreten der verschiedenen Dorfformen wird uns das klar machen.

Digitized by Google

Germanien, das Land unſerer Ahnen, das Land mit den „ſchaurigen Wäldern“ und „wüſten Sümpfen“ war ſchon zur Zeit des Tacitus, der es uns als gar unwirtlich beſchreibt, das Land des deutſchen Dorfes. Denn das Dorf iſt eine echtgermaniſche Anlage. Der Deutſche ſiedelte ſich meiſt an in Sippendörfern. Im Nordweſten Deutſchlands hat ſich daneben noch

Bauernhaus in Edenkoben (Vorderpfalz).

ein anderes Siedelungsbild erhalten, der Einzelhof, der ebenfalls ein Reſt uralter Wirtſchaftsform in Deutſchland iſt. In dieſem Einzelhof, der in Weſtfalen, am Niederrhein und Belgien heimiſch iſt, ſich aber auch bis nach Oberdeutſchland hineinzieht, wo er Einödhof genannt wird, erblicken einige keltiſche Überreſte, während andere glauben, daß wir es hier mit einer Siedelungseigenart zu tun haben, die das Gemeingut aller nordeuropäiſchen Indogermanen war. Als einen wirtſchaftlichen Vorteil zeigt dieſer Einzelhof, daß er inmitten der zugehörigen Ländereien liegt, und von ihm aus das ganze Gelände überblickt werden kann.

Digitized by Google

Der Einzelhof iſt eine vornehmlich dem nordweſtdeutſchen Landſchaftsbild eigene Erſcheinung. Er verleiht der Landſchaft ihren Charakter. In ſich vollkommen abgeſchloſſen – auf ihm ſind ja auch alle Tätigkeiten zuſammengedrängt – zeigt er dieſe kraftvolle Selbſtändigkeit auch nach außen. Von Hecken und Gräben, Zäunen oder kleinen Wällen iſt er umgeben, und einige vereinzelte knorrige Bäume vermögen nicht dieſen Eindruck zu mildern; auch ſie ſind ja nur einzelne ſtarke Individualitäten. In allem aber erkennen wir die Charakterzüge der Bewohner und ihrer Vorfahren wieder.

Von dieſem Einzelhof gibt uns auch Tacitus Kunde. Die Römer lernten

Gehöft in Peterawe (Provinz Poſen).

ihn eben an den Stellen, wo ſie mit den Germanen zuſammenkamen, kennen, etwa im Wasgenwald, am Niederrhein, in Belgien, im Alpengebiet. Daher daß einſeitige Urteil des Tacitus: „Daß die Völker der Germanen keine Städte bewohnen, ja, daß ſie nicht einmal aneinander gebaute Wohnſitze dulden, iſt hinreichend bekannt. Abgeſondert und zerſtreut bauen ſie ſich an. – Dörfer legen ſie nicht nach unſerer Weiſe an.“

Auch die römiſche Farm- und Gutswirtſchaft auf deutſchem Boden hat Spuren hinterlaſſen. Soweit nämlich von Südweſten her die Einflußzone der römiſchen Kultur reicht, iſt eine andere Siedelungsform zu finden, der Weiler. Trotzdem kann man nicht behaupten, daß ſie nur römiſche Anlagen ſeien. Einen Teil muß man auch als germaniſche Gründungen anſprechen, und bei einigen kommen ſogar vorgeſchichtliche Völker in Frage. Die Weiler ſind durchaus mit anderen Siedelungsformen gemiſcht. Sie zeigen ſich hauptſäch-

Digitized by Google

lich an Abhängen der Gebirge. Ihr Hauptmerkmal ſind die blockartigen Ländereien, auf denen ein oder wenige Gehöfte ſtehen. Urſprünglich zählten die Weiler jedenfalls nur einen Hof, deſſen Beſitzer das Land an ſeine Söhne weitergab. Wahrſcheinlich haben ſich auch viele Weiler zu „Gewanndörfern"

Fiſcherdorf.

entwickelt, beſonders, wenn ſolche in der Nähe lagen. Allerdings unterſcheidet ſich die Flureinteilung von dieſen immer noch.

Die Gewanndörfer, die altgermaniſchen Dörfer, waren eine durchaus mit den Einzelhöfen gleichzeitig auftretende Art der Anſiedelung. Wie im

Gemeindeeiche in Dötlingen (Oldenburg).

altgermaniſchen Staatsleben der Geſchlechterverband das Herrſchende war, ſo auch hier. Die Sippe gründete ein Dorf. Regellos ſetzten ſie ihre Hofſtätten zuſammen, das Haufendorf entſtand. In Gemeinſchaft wurden dann die nötigen Ackergrundſtücke gerodet und verteilt. Die Regelloſigkeit der

Digitized by Google

Dorfanlage übertrug ſich nun auch auf die Ackerflur. Die ganze Feldmark zerfiel in verſchiedene Abteilungen, Gewanne, und in jedem dieſer Gewannen erhielt jede vollberechtigte Dorffamilie einen Anteil. Die Größe dieſer Teile richtete ſich nach der Möglichkeit der Bearbeitung an einem Arbeitstage, bez. Arbeitsmorgen. Jedes Stück umfaßte alſo einen Morgen. Maßgebend war fernerhin, daß jede Familie durch die Bewirtſchaftung ausreichenden Unterhalt erwarb. Ein Teil der Flur bildete die Allmende, wurde aber ſpäter auch aufgeteilt. So lag denn der Beſitz einer Familie über die ganze Flur zerſtreut. An dieſer Gemenglage der Felder erkennt man das altgermaniſche Gewanndorf, daß ſich eben dadurch auch von den aus den Weilern entſtandenen unterſcheidet.

Dieſe altgermaniſche Form des deutſchen Dorfes finden wir überall da,

Bauernhaus in Groß-Zicker auf Mönchgut (Inſel Rügen).

wo jemals Germanen ſich angeſiedelt haben, alſo auch in Dänemark und Schweden, ſowie in Teilen von England und Frankreich. Vorherrſchend tritt es in Deutſchland auf, in Schleswig-Holſtein, Oſthannover, Braunſchweig, Thüringen, Heſſen, im ſüdlichen Weſtfalen und Rheinland, in einzelnen Teilen Süddeutſchlands und Öſtreichs.

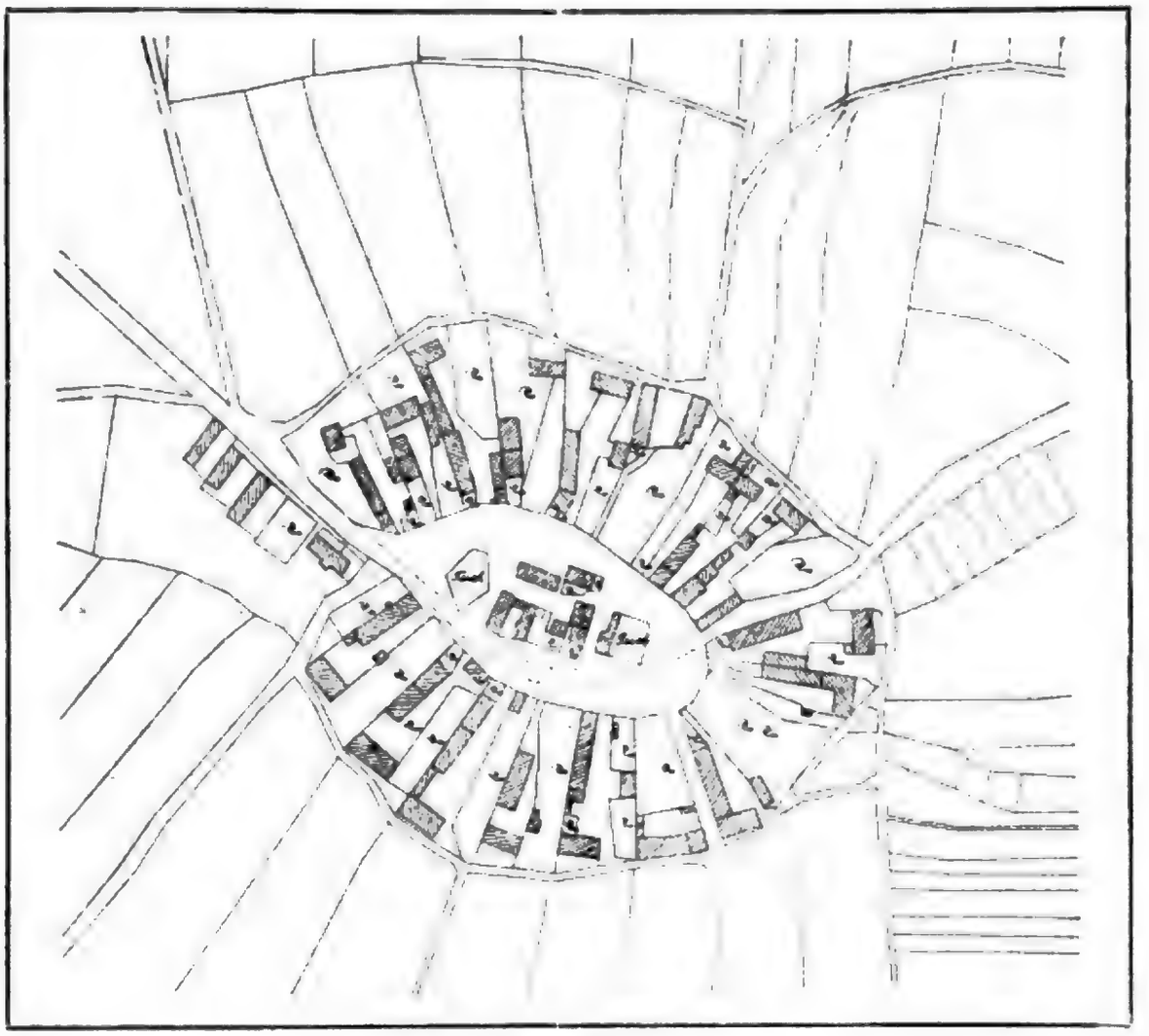
Das Haufendorf, das ja aus einzelnen Höfen beſtand, übernahm vielfach auch die jenem übliche Abgrenzung durch Zäune und Hecken, und dieſe Eigentümlichkeit hat ſich auch auf die meiſten anderen Dorfformen übertragen — vermutlich haben Gründe der Verteidigung dazu geführt — wenn auch ſelten eine ſolche geſchloſſene Anlage entſtand, wie wir ſie ab und zu bei Dörfern in Süddeutſchland finden können, wo ein ganzes Wehrſyſtem mit Toren, Gräben und Mauern zu finden iſt.

Für die Bewirtſchaftung war nun freilich die Gemenglage der Ackergrundſtücke weniger vorteilhaft.

Digitized by Google

Als darum später die Grundherren, geistliche wie weltliche, die Dorfgründungen in die Hand nahmen, entwickelte sich daraus das Reihendorf, bei welchem das Land in streifenförmige Abschnitte geteilt wurde.

Diese Anlage ist der Anfang zu dem später für die Kolonisation so wichtigen deutschen Kolonialdorf, das sich vom Reihendorf zum regelrechten Straßendorf weiterbildet, und dessen Fortschritt in einer individualistischen Rechtsauffassung und einer geregelteren Bewirtschaftung seinen Grund hat.



Ringdorf.

Die Gemarkung war geteilt wie beim Reihendorf. Am Kopf aber dieser Streifen, die etwa rechtwinklig von einer Straße durchschnitten wurden, lagen dann die Gehöfte. Es haben sich diese Gründungen als durchaus praktisch erwiesen und sich eine überaus weite Verbreitung gesichert. So sind von der preußischen Regierung für die Neugründungen der Gegenwart in der Ostmark ebenfalls die Straßendörfer zum Muster genommen worden.

Die Anlage der Siedelungen nach dieser Form beginnt im Westen Deutschlands schon etwa zur Zeit der Karolinger. Der Höhepunkt wird dort erreicht im 12. und 13. Jahrhundert. In dieser Zeit sind die Kolonialdörfer in den Vogesen, dem Odenwald, dem Spessart, dem Südharz und den Ar-

Digitized by Google

dennen entstanden. Die Kolonialdörfer des Ostens stammen vorwiegend aus der Zeit des 12. bis 14. Jahrhunderts. Im deutschen Kolonialgebiet, dem alten Slavenlande östlich der Elbe und Saale bis zur Weichsel, bis zu den Karpathen und bis nach Steiermark hinein treten sie in großer Zahl auf.

Wir kennen ja alle den Reiz eines solchen Straßendorfes. In langer Reihe stehen die hohen Giebel nebeneinander, von hohen breiten Toren und Gartenmauern unterbrochen, oder einigen alten Bäumen verdeckt und beschattet, und schauen wie alte freundliche Gesichter auf den Wanderer nieder,

Haus in Bienrode (Braunschweig).

der das immerwiederkehrende Bild durchaus nicht als langweilig empfindet, selbst wenn das Dorf sich nicht nur Minuten, sondern viertel und halbe, sogar ganze Stunden lang hinzieht. Schon von weitem blicken uns aus dem Grün die hohen Giebel gar einladend entgegen.

Oftmals erweitert sich auch die Dorfstraße und läßt einen freien Platz entstehen, der in ähnlicher Gestalt auch bei dem Haufendorf auftritt, wenn die Gehöfte nicht ganz eng zusammengerückt sind: der Dorfanger. Hier ist der Ort, auf dem sich von altersher das dörfliche Leben zusammengedrängt hat und im Dorfbild ist der Anger durchaus von hoher künstlerischer Bedeutung. Die Dorfkirche ward hier errichtet und errang sich dadurch im Dorfbild ihre zentrale beherrschende Stellung. Alte Bäume, vor allem die Dorflinden, wissen von vergangenen Zeiten zu künden, wo noch an dieser

Digitized by Google

Stelle Gericht abgehalten wurde. An manchen Orten haben ſich auch Überreſte ſolch alter Einrichtungen in Einfriedigungen, Mauern und Denkſteinen erhalten. Hier an dieſer Stelle ſteht vor allem auch der Dorfbrunnen, der, obwohl in oft ganz verſchiedenen Formen auftretend, doch bis in die Gegenwart hinein ſeine Zugkraft als Sammelpunkt des jungen Volkes noch nicht verloren hat. Und endlich ſind auf den Dorfanger, und damit in die Mitte

Hirſchberg, O.-A. Leonberg (Württemberg).

des Dorfes, alle künſtleriſchen Äußerungen des Dorflebens wie ſie ſich zeigen in Volks- und Feſtſpielen, Wettkämpfen, Umzügen, Schauſtellungen und ähnlichen Veranſtaltungen, verlegt worden. –

Derſelbe Kulturboden zwiſchen Elbe und Weichſel, der den Typus des deutſchen Kolonialdorfes in ſo zahlreichen Beiſpielen vorführt, hat uns noch eine ziemliche Anzahl anderer Gründungen überliefert. Es ſind dies im Gegenſatz zu der germaniſchen Koloniſation die Reſte der früheren altſlaviſchen Beſiedelungen. Zahlreiche urſprünglich ſlaviſche Gründungen ſind ja auch in der Anlage ſo zeitig germaniſiert worden, daß heute nur noch die Ortsnamen, kenntlich an ihren eigenartigen Endungen itz, atz, atzſch, itzſch u. ä.,

Digitized by Google

Auf der Ausstellung befinden sich neben den Bildern auch Skulpturen, Keramiken und Textilarbeiten. Die Künstlerin hat sich in ihrer Arbeit auf Landschaften und Stillleben konzentriert. Ihre Farben sind kräftig und ihre Pinselführung ist sehr sicher. Besonders beeindruckend ist ein großes Bild, das eine Gebirgslandschaft im Herbst zeigt. Die Ausstellung ist bis zum 15. Oktober geöffnet.

Abbildung 3: Blick vom Gipfel des Großen Arber auf den Großen Arbersee und die umliegenden Berge. Im Vordergrund ist die Arberschutzhütte zu sehen. Aufnahme vom 12. Juli 2019.

Die Arberschutzhütte wurde 1929 erbaut und ist seitdem ein beliebtes Ausflugsziel. Sie bietet Platz für etwa 80 Personen und verfügt über eine Terrasse mit Blick auf den See. Im Winter ist die Hütte ein Treffpunkt für Skifahrer und Rodler. Im Sommer kommen vor allem Wanderer und Radfahrer. Die Hüttenwirtin Maria Bauer führt den Betrieb seit 1998 und kennt viele Gäste persönlich.

Der Große Arber ist mit 1.456 Metern der höchste Berg des Bayerischen Waldes. Der Gipfel ist über mehrere Wanderwege erreichbar. Der kürzeste Aufstieg dauert etwa 45 Minuten, der längste über zwei Stunden. Am Gipfel steht ein Sendeturm, der auch für Mobilfunk genutzt wird. Bei klarem Wetter reicht die Sicht bis zu den Alpen.

Und gerade von der Verſchiedenheit der deutſchen Landſchaft iſt die Vielgeſtaltigkeit des deutſchen Dorfes zum großen Teil hervorgerufen worden. Nach ihr ergeben ſich verſchiedene Arten des Dorfes mit ganz beſonderen Eigentümlichkeiten, die ſich ſogar in den einzelnen Häuſern erkennen laſſen.

Sehen wir uns einmal ein Dorf des deutſchen Flachlandes an. Ob wir da in den Oſten oder Weſten, in Geeſt, Heide oder Marſch gehen, überall werden wir die gleiche Grundſtimmung antreffen. Weit dehnt ſich die Ebene und die Horizontale tritt vor allem anderen in der Landſchaft hervor. Weite Flächen. Wagerechter Horizont. Große Waſſerflächen in Teichen und Seeen, und ſelbſt, wo ſich Flüſſe zeigen, merkt man ihr Beſtreben, ſich möglichſt auszubreiten. Dieſe Herrſchaft der Horizontalen kommt auch im Dorf zum Ausdruck. Es weitet und breitet ſich, denn es hat Platz dazu. Breit, behäbig, behaglich hat es ſich hingelagert, mit einer Ruhe und Sicherheit, wie ſie auch ſeinen Bewohnern eigen iſt. Vor allem ſinds die mächtigen Dächer, die die Wagerechte in Erſcheinung bringen. Kaum, daß eins ſich über das andere erhebt, ihre Firſtlinien faſt nirgends unterbrochen. Und ſelbſt der Kirchturm ragt mit ſeinem Pyramidendach wenig drüber hinaus und vermag die behagliche Ruhe nicht zu ſtören. Auf ſolchem Boden konnte auch nur ein Bauernhaus entſtehen, wie es das niederdeutſche iſt. An ihm zeigen ſich im einzelnen die Merkmale des ganzen Dorfes. Breit und ſelbſtverſtändlich pflanzt es ſich hin und ſcheint mit dem Boden des Flachlandes verwachſen, auf dem nur ein ſolches Haus, ein rechtes Ebenenhaus, ſich entwickeln konnte. Das hohe Dach, faſt bis zur Erde reichend, nimmt alles in ſeinen Schutz und vereinigt alle notwendigen Räumlichkeiten unter ſich. Dieſen Haustypus haben nun wieder einzelne Landſtriche verſchieden ausgeſtaltet, je nach Mitteln und Geſchmak. Einfach und ſchlicht tritt das Haus auf in der Mark Brandenburg und in Pommern, in beſcheidener Behäbigkeit in der Lüneburger Heide und in Weſtfalen, in prunkvoller Breite in Südhannover und der Altmark.

In der Marſch.

Die Stimmung des Behaglichen und Sicheren, wie ſie das niederdeutſche Dorf erweckt, wird oft durch Nebenumſtände noch erhöht — und geſteigert zum Einſamdüſteren, zum Verſchloſſenen. Das vermögen ſchon wenige Bäume, Kiefern, Eichen in ihren eckigen Formen. Tritt aber das Waſſer hinzu, dann neigt ſichs bald zum Melancholiſchen und es iſt, als wenn wie Nebel aus dieſem Waſſer ſchwermütige Weiſen emporſtiegen.

Lebhafter, freundlicher, abwechſelungsreicher iſt das deutſche Mittelgebirge, ebenſo der Charakter ſeiner Bewohner, und ſo iſt auch ſein Dorf. Die Landſchaft wird durchaus nicht mehr von der Wagerechten beherrſcht, und

Digitized by Google

immer deutlicher kann eine vertikale Linienführung unterſchieden werden. Die ſanften Wellenlinien der Hügelreihen, die ſilbernen Schlangenlinien von Bächen und Flüſſen, die runden Kronen zahlreicher Laubbäume und deren warmes Grün, der Wald überhaupt — der hier geſchloſſen auftritt im Gegenſatz zu Niederdeutſchland, wo meiſt nur einzelne knorrige Vertreter ihren Einfluß geltend machen — ſchaffen mehr Leben und Bewegung ins Landſchaftsbild, und ſtimmen es auf einen freundlich heiteren, traulich anheimelnden Ton. Ähnlich das Dorf. Meiſt liegt es in einer Talmulde, halb verſteckt, inmitten waldiger Höhen, ein Walddorf. Unregelmäßigkeiten in der

Gehöft in Kleinbothen bei Grimma (Königreich Sachſen).

Anlage, die Dächer oft von Bäumen verdeckt, bringen Leben. Die Senkrechte aber tritt vor allem in einem Kirchturm mit ſchlankem Helm hervor, der dem Ankommenden freundlich zuwinkt. Es iſt eine ganz andere Stimmung, die dies Dorf in uns hervorruft im Vergleiche zu dem des Flachlandes, auch wir werden von dem freundlichen Bilde angenehm berührt. Und im Inneren des Dorfes zeigt ſich uns eine ähnliche Bewegtheit wie von außen. Auch Mitteldeutſchland hat einen Bauernhaustypus hervorgebracht, der der Landſchaft entſpricht, den fränkiſch-thüringiſch-oberſächſiſchen Wirtſchaftshof. Maleriſch iſt ſchon der Aufbau, vorn das große, oft prächtig ausgeſtaltete Tor, zu beiden Seiten, die Giebel nach vorn gewendet, Wohn- und Wirtſchafsgebäude, nach hinten abſchließend die Scheune. Freilich finden ſich ebenſo oft Abweichungen von dieſer Form, die dann aber nicht willkürlich ſind, ſondern durch Lage- und Bodenverhältniſſe o. ä. hervorgerufen werden. —

Digitized by Google

Die Kirche Sankt Johannes der Täufer in Wallerfangen ist eine katholische Pfarrkirche. Sie ist Teil der Pfarreiengemeinschaft Wallerfangen-Gisingen im Dekanat Saarlouis des Bistums Trier. Die Kirche steht unter Denkmalschutz.

Die Kirche wurde 1752 bis 1754 nach Plänen des Trierer Baumeisters Johann Valentin Thomas errichtet. Sie ersetzte einen Vorgängerbau aus dem 13. Jahrhundert, der zu klein geworden war. Der Turm wurde 1754 vollendet, das Langhaus 1755. Die Weihe erfolgte am 24. Juni 1755, dem Fest Johannes des Täufers, dem Patron der Kirche.

Im Jahr 1793 wurde die Kirche während der Französischen Revolution geplündert und diente zeitweise als Lagerhaus. Nach der Wiederherstellung der Ordnung durch Napoleon wurde sie 1802 wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung zugeführt. Größere Restaurierungen fanden 1862, 1912 und zuletzt 1978 bis 1980 statt.

Ansicht der Kirche von Südosten

Der Grundriss der Kirche ist ein einfacher Saalbau mit eingezogenem Chor und dreiseitigem Schluss. Das Langhaus hat drei Achsen, der Chor ist etwas schmaler und niedriger. Der Turm steht an der Westseite und ist in das Langhaus einbezogen. Er hat vier Geschosse und trägt eine Haube mit Laterne.

Aus Deutsch und Literatur.

Bücherbesprechung von Cl. Pönitz.

Eine große Menge von Werken aus diesem Gebiete will in Erinnerung gebracht sein. Man kann den Reigen wohl kaum glücklicher eröffnen als mit einer Empfehlung von

Otto Behaghel, Die deutsche Sprache. Wien und Leipzig, Tempsky & Freytag. Geb. 4 M.

Das Buch hat sich seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1886 von 231 auf 370 Seiten entwickelt; geblieben ist es, was es war: eine Einführung ins Deutsche, gewissermaßen eine „Biologie" der deutschen Sprache, die sich liest wie ein belletristisches Werk, und zwar wie eins der seltenen, zu denen man immer wieder greift.

Des großen, hochbedeutenden Handbuchs der deutschen Sprache, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias, ist in den „Neuen Bahnen" schon wiederholt gedacht worden. Neu hinzugekommen ist

Franz Saran, Deutsche Verslehre. München 1907. Verlag von C. H. Beck. Geh. 7, geb. 8 M.

Es sind in deutscher Sprache viel gute Verse gelungen, aber das, was man in den landläufigen Sprach- und Literaturwerken als „Metrik" von Alters her weitergeschleppt hat, ist zu einem guten Teil nur „graue Theorie", zudem, wie auch der Name sagt, ganz einseitig, gleichsam eine Musiklehre, die sich bloß mit dem Takte beschäftigt. Saran, ein hervorragender Schüler von E. Sievers, lauscht mit seinem Ohre der lebendigen künstlerischen Sprache und entwickelt so — der Titel „Verslehre" deckt den Gedankengehalt des Buches nicht! — eine umfassende, in vielen Punkten völlig neue Lehre der sprachlichen „Schallform". Diese „grüne Theorie" muß der Schulung des mündlichen Vortrags entschieden förderlich, besonders dem Lehrer nützlich sein, der die Sprechkunst nicht nur üben, sondern auch lehren soll.

Das Handbuch des deutschen Unterrichts ist ja im ganzen für Lehrer höherer Schulen berechnet, der vorliegende Band aber zeigt neue Bahnen auf einem Gebiete, wo es „höheren und niederen Unterricht" nicht gibt. Dem Volksschullehrer müßte es mindestens durch die Lehrerbibliothek der einzelnen Schulen zugänglich gemacht werden. Das Studium des umfänglichen Werkes ist nicht leicht. Zur Vorbereitung dürfte manchem dienlich sein das von Dr. Ritzert-Gießen neubearbeitete kleine Buch von

Karl Lang, Elemente der Phonetik. Berlin, Reuther & Reichart. 1907. Pr. 1 M.

Zu praktischen Übungen leitet, zum Teil durch bildliche Darstellungen unterstützt, in kundiger Weise an

Bianka Morill, Stimmerziehende Lautbildungslehre. Berlin, Friedr. Vieweg. Pr. br. 3,50 M.

Die Elemente der Phonetik finden sich natürlich in jeder allgemeinen Sprachlehre, so auch in

Ludwig Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Leipzig, R. Voigtländer. Pr. geb. 8 M.

Digitized by Google

Das Buch, in neuer Auflage stark verändert, sei warm empfohlen. Der Name des Verfassers bürgt, daß es völlig auf wissenschaftlicher Höhe steht. Aber es ist in der durchsichtigen Gliederung des Stoffs, in der Klarheit der Darstellung und nicht zum mindesten in der interessanten Auswahl der Beispiele auch ein pädagogisches Meisterwerk und könnte Seminaristen, für die es besonders gedacht ist, die beste Grundlage der Sprachbildung sein. Es wird mancher, schon um des leidigen Kostenpunktes willen, viel magerer abgespeist worden sein. Dann ziehe er das Buch für das Selbststudium in erster Linie mit in Frage.

Wer sich über den Rahmen der Ton- und Verslehre hinaus über Dichtungsarten und poetische Ausdrucksmittel eingehend unterrichten lassen will, der findet reiches Material in

Franz Engl, Deutsche Poetik. Wien, Manz. 1907. Pr. geb. 2,80 K.

In der „Bücherei eines deutschen Lehrers" ist als Wörterbuch Paul empfohlen. Jetzt erscheint in neuer Auflage

Weigand, Deutsches Wörterbuch. A. Töpelmann, Gießen 1907. Lief. 1,60 M.

Die Bearbeiter sind Karl von Bahder, Hermann Hirt und Karl Kant. Das sind Namen, die eine Empfehlung fast überflüssig erscheinen lassen. Ich habe die vorliegenden zwei Lieferungen nach verschiedenen Richtungen hin durchsucht und stets gefunden. Das fertige Werk (ca. 19 M.) wird nicht teurer werden als Paul oder Kluge, da es zugleich ein gründliches Fremdwörterbuch in sich schließt. Die bequeme Anschaffung durch Subskription dürfte manchem angenehm sein. Nötig ist ja ein solches Buch dem Lehrer wie das tägliche Brot; der neue Weigand sei hiermit aufs wärmste empfohlen.

Eigens für den Pädagogen zugeschnitten ist

Remigius Vollmann, Wortkunde in der Schule. Bd. I. Heimat und Erdkunde (vergriffen, erscheint neu). Bd. II. Geschichte; geb. 3,30 M. Bd. III. Naturkunde; geb. 3,50 M. Verl. M. Kellerer, München.

Auch in den einzelnen Bänden ist der Stoff nicht alphabetisch, sondern sachlich geordnet. Der Nachteil einer solchen Gruppierung für den beiläufigen Gebrauch — öfteres Versagen, schweres Aufsuchen! — ist von vornherein klar, ebenso wie der Vorteil für die Benutzung bei der Vorbereitung, der noch verstärkt wird durch besondere Betonung der Wortgeschichten und sprichwörtlichen Redensarten, die weniger ins Gebiet eines allgemeinen Wörterbuchs fallen. Das Werk ist sorgfältig und nach den besten Autoritäten gearbeitet. — —

Zu den erfreulichen Zeichen unserer Zeit gehört es, daß der Deutsche sich endlich entschlossen hat, der altphilologischen Orthodoxie gegenüber mit Tatsachen zu verhandeln. „Der Worte sind genug gewechselt," aber das ist, wie bei den Kirchlich-Orthodoxen, genau dasselbe, als ob man einen Garnknäuel am Faden emporheben wollte. Weit über 100 Jahre ist es her, da Herder schrieb:

„Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter dem Joche der lateinischen Sprache gelitten und leidet noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist

Digitized by Google

ihm genommen. In Luther erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die großen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele nur in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und munteren Anwendung auf sein Ich.

Nun eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Szepter werden sie wie mit einem glühenden Eisen geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird im Staube vergraben, das Genie verliert seine Kraft. Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!" —

Und heute, da die Bildungsquellen der Naturwissenschaften in einer Weise sprudeln, wie es Herder auch nicht im entferntesten ahnen konnte, muß sich der Gymnasiast noch immer den schalen Trank der alten Sprachen widerwillig einfüllen lassen, mehr noch, er muß ihn in stammelnden Aufsätzen auch noch lobpreisen. Hin und wieder füllt wohl auch einmal ein Präzeptor den alten Most in neue Schläuche, so

Dr. Huemer, Professor am k. k. Staatsgymnasium in Salzburg. Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Schullektüre. Wien und Leipzig 1907, Carl Fromme.

Nicht die Spur eines Beweises wird erbracht für die Notwendigkeit der altphilologischen zur wissenschaftlichen Vorbildung im allgemeinen. Im Gegenteil, wenn H.s scharfe Kritik der jetzigen Leistungen der Gymnasien auf ihrem eigenen Gebiete zutreffend ist und nur durch die von ihm vorgezeichnete breitere und tiefere Anlage der philologischen Studien zum Kerne der alten Sprachen vorgedrungen werden kann, so ist die notwendige Forderung: Besondere Schulen resp. Abteilungen zur Vorbildung für Philologen und Historiker. Mehr als jetzt können auf dem Lehrplane des Gymnasiums die sachlichen Wissenschaften doch wahrhaftig nicht eingeschränkt werden. Als ein mir nahestehender Abiturient des Gymnasiums seine medizinischen Studien begann, leitete der Dozent für Physik seine Vorlesungen mit den Worten ein: „Die Herren vom Realgymnasium wollen es mir nicht übelnehmen, daß ich etwas elementar verfahre, ich tue das wegen der Herren vom humanistischen Gymnasium, die in diesem Fache gewöhnlich nichts Rechtes gelernt haben." Auf seinen Wunsch, sofort an einem chemischen Praktikum teilnehmen zu dürfen, wurde demselben jungen Manne der Bescheid: „Wenn Sie von einem Realgymnasium kämen, dann ginge es vielleicht!" Das sind schlagende Proben dafür, daß es das einzig Richtige war, das Universitätsprivilegium, auf Grund dessen die Altphilologen jede Reformbestrebung mit dem Lachen des Hohen Rates von Salamanka begrüßen durften, einfach weiterzuvergeben, und es ist nur eine Frage der nächsten Jahre, daß für alle wissenschaftlichen Vorschulen jede Schranke fällt. Das ist das am Eingange als erfreulich begrüßte Zeichen unserer Zeit. Huemer schreibt mit schlecht verhehlter Mutlosigkeit:

„Kann es nun heute noch gelingen, durch eine Reform des altklassischen Unterrichtes im angedeuteten oder in einem anderen Sinne seinen Kurswert

Digitized by Google

in der öffentlichen Meinung zu heben? Die Optimisten hoffen es. Der Überzeugung dürfen sich aber die klassischen Philologen nicht verschließen, daß ihre Aufgabe eine ungeheuer schwere ist. Einst, in den Zeiten des Neuhumanismus, hatten ihre Vorgänger ein leichtes Ziel, denn die Stimmführer der Zeit wiesen mit allem Nachdruck auf die Antike hin. Heute kehrt sich der Zeitgeist immer mehr von ihr ab, und die Spuren ihres Einflusses sind für den oberflächlichen Blick der Masse kaum mehr wahrzunehmen. Und schließlich ist es im allgemeinen und in der Regel der Zeitgeist, der die Schule macht, nicht umgekehrt. Wären auch die Einsichtsvollsten von der Unersetzlichkeit der klassischen Studien überzeugt: Die Schwierigkeit liegt darin, daß es fast eine übermenschliche Aufgabe genannt werden muß, die Mehrzahl der Gebildeten hievon unter den heutigen Verhältnissen zu überzeugen. Gleichwohl hoffen die Optimisten."

Andere Optimisten hoffen das Gegenteil. Als solchen begrüßen wir einen anderen Österreicher:

Theodor Fuchs, a. o. Universitätsprofessor. Frau Marie von Ebner-Eschenbach und die klassischen Sprachen — oder

Was hat die deutsche Nation der lateinischen Sprache zu verdanken? Wien, Carl Fromme. Pr. 60 H.

Die bekannte Dichterin hat, offenbar in einer schwachen Stunde, einen neugegründeten altphilologischen Schutz- und Trutzbund mit folgendem Verschen begrüßt:

Wer Griechisch nicht kann und besonders Latein,
Der wird auch des Deutschen Meister nicht sein.
Soll unsere Sprache versinken im Pfuhle,
Dann treibt nur die Klassiker fort aus der Schule.

Dagegen zieht Professor Fuchs vom Leder, mit großem Verständnis für die Bildungsaufgaben unserer Zeit und frischer Begeisterung für deutschnationale Erziehung, leider nicht mit besonders gutem Deutsch. Sogar die verpönte kaufmännische Inversion nach dem Worte und kommt vor, auch ein verrufenes falsches Zitat (Hangen — statt Langen und bangen in schwebender Pein). Das berührt aber nicht den Geist der im frischen Hauche der Alpen, vielleicht etwas schnell geschriebenen Broschüre, der in folgenden Sätzen gekennzeichnet ist:

„Die römischen Klassiker haben die schlummernden geistigen Kräfte der Völker durchaus nicht geweckt, sondern sie sind selbst durch das erwachte nationale Leben aus ihrem tausendjährigen Todesschlaf geweckt worden. Sie haben auch nicht belebend, läuternd und fördernd auf die erwachte nationale Dichtkunst gewirkt, sondern sie haben dieselbe allerorts und jederzeit gehemmt, herabgedrückt und entkräftet.

Lassen wir uns doch nicht noch länger durch hohle Phrasen und leere Schlagworte verblüffen, haben wir doch den Mut des gesunden Menschenverstandes, den Mut des nationalen Bewußtseins und befreien wir unsere Jugend von dem Joche dieser Fremdherrschaft."

Nun ist aber ohne Zweifel die untergegangene römisch-griechische Kulturwelt etwas so Bedeutendes, daß sie den Gebildeten unseres Volks nicht nur durch geschichtliche Behandlung, sondern durch Einführung in den

Geist ihrer Schriftsteller nahegebracht werden möchte. Dazu bedarf es guter „Quellenbücher".

Ein solches ist für Schüler der Realgymnasien, Oberrealschulen, Seminare und Kadettenanstalten:

H. Wolf, Literaturdenkmäler des klassischen Altertums. Weißenfels, Verlag von Schirdewahn. Schulausgabe geb. in 2 B. zu 2 M. u. 2,50 M., Geschenkausgabe eleg. geb. 5 M.

Das Werk ist dem eingangs genannten als Reformer des höheren Schulwesens hochbedeutenden Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Matthias gewidmet, und das kennzeichnet seinen Geist. Durch Ausschnitte aus poetischen, oratorischen, historischen, philosophischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Werken altklassischer Schriftsteller ist das Geistesleben der Griechen und Römer so glücklich charakterisiert, daß mir ein sehr tüchtiger Abiturient des humanistischen Gymnasiums mit Befriedigung erklärte, er habe daraus noch recht viel gelernt. Es sei auch den Herren Kollegen an der Volksschule zu eigenem Gebrauche dringend empfohlen, ich kann mir ohne ein solches „Quellenbuch" einen guten Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte kaum noch denken. Einen großen Teil des Wolfschen Buches nimmt, wie begreiflich, Homer in Anspruch, doch befriedigt mich gerade dieser am wenigsten, die Übersetzung ist mir nicht deutsch genug. Besser, ja geradezu prächtig in ihrer Art sind die Arbeiten von

Hans Georg Meyer. Homers Ilias. Berlin, Trowitzsch & Sohn. Geb. 2,60 M. Homers Odyssee. Berlin, Jul. Springer. Geb. 2 M.

Die „daktylus-rettenden" Mißbildungen, die besonders den Hexameter für Zunge und Ohr des Deutschen fremdartig machen, sind ganz vermieden, langatmige Sätze zerschnitten und durchsichtig und gut deutsch neu gegliedert. Durch Entfernung beschreibender Umständlichkeiten und formelhafter Wiederholungen, die ja bei Lebzeiten der griechischen Sprache eine gewisse Wirkung gehabt haben mögen, ist die Handlung straffer geworden als im Original. Alles in allem, ein gewaltiger Fortschritt gegen Voß.

Ein besonderes Problem der Übersetzer ist Horaz, den kennen zu lernen wohl jeder Gebildete das Bedürfnis hat. Da liegen mir zwei Werke vor, die interessante Dokumente sind für die Streitfrage der Dolmetschkunst: Treu oder frei?

Karl Städler, Horaz' Jamben- und Sermonendichtung. Geh. 3 M.

C. Bardt, Die Sermonen des Horatius Flaccus. Geh. 4 M. Verlag beider Werke: Weidmann, Berlin 1907.

Die Städlersche Übersetzung mag für den Philologen gewiß ein Meisterstück sein, wie ungleich flüssiger, „coulanter" würde der Alte Fritz sagen, liest sich aber die freie Verdeutschung Bardts. Hier wirken die Klugheiten des alten Epikuräers oft ganz als Original, aber sie sind nur eine Lektüre für erfahrene Männer, jungen Leuten liegt, abgesehen von den Pikanterien des alten Sünders, solche Denkweise ganz fern, ihnen ist Horaz ein langweiliger alter Klugschmuser. Gerade die Vorliebe der Philologen für Horaz beweist, daß sie zumeist keine Pädagogen sind, weil sie das Interesse der Schüler nicht zu erforschen und von dem eigenen Interesse zu sondern ver-

stehen. Unbegreiflich ist mir, daß ein Mann wie H. Wolf es für nötig halten kann, seinen „Denkmälern des klassischen Altertums" noch eine Ergänzung folgen zu lassen, zur Lektüre für Reallehranstalten.

Ödipus und sein Geschlecht. Fünf Tragödien von Äschylos, Sophokles, Euripedes. Übersetzt von Donner. Leipzig 1907, Heinrich Bredt.

Es soll noch ein 2. Band folgen. Ganz unnötig. Die Schüler machen sich nichts draus, rein garnichts. Ich war als junger Mensch literarisch stark interessiert und habe an „Ödipus" und „Antigone", trotz vortrefflicher Darstellung, nur die Mendelssohnsche Musik empfunden, so wenig stilgemäß sie sein mag. Aber Goethes „Iphigenia", Grillparzers „Medea", „Hero und Leander", „Sappho", Shakespeares Römerdramen, die haben mich gepackt im Innersten. Durch Lektüre von Übersetzungen in diesem Umfange läßt man hinten wieder herein, was man vorne hinausgeworfen hat.

Deutsche Literatur braucht unsere Jugend, auch für moderne deutsche Literatur muß Zeit werden, und da ist man noch so schüchtern.

Da hat Dr. Rob. Riemann zu „Weichers Deutscher Literaturgeschichte" einen 2. Band erscheinen lassen, das 19. Jahrhundert behandelnd. Er wagt trotz des billigen Preises (geb. 1,20 M.) garnicht, das Buch zur Einführung zu empfehlen, er denkt, daß es die Abiturienten zur Ausfüllung der Pause zwischen Schule und Universität benutzen könnten. So bescheiden darf ein Literaturlehrer an einer höheren Lehranstalt nicht sein, wenn es ihm auch nicht leicht gelingen wird, einen besonderen

Literaturatlas durchzusetzen, wie ihn S. R. Nagel herausgegeben hat. Verlag Carl Fromme, Wien und Leipzig. Pr. 6 M.

Auf 47 Karten entwirft der Verfasser ein anschauliches Bild der Entwicklung, die das deutsche Schrifttum vom 8. Jahrhundert an bis zum Jahre 1848 genommen hat. Mit größter Genauigkeit hat der Verfasser nahezu 2000 deutsche Dichter und Denker dieses großen Zeitraumes so gruppiert, daß die Entwicklung jeder deutschen Landschaft, der literarische Anteil jeder namhafteren deutschen Stadt deutlich erkennbar wird. Die ersten drei Hauptkarten zeigen uns die Blütezeit der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Dichtung; zwei dazugehörige Nebenkarten sind der Verfallszeit, sowie den religiösen Vorläufern der Reformation gewidmet. Sechs weitere Karten beschäftigen sich mit der geistlichen und weltlichen Dichtung der Reformationszeit, dem Drama, dem Humanismus, den Neulateinern und dem Verfall der Reformationsdichtung. Die Zeit des dreißigjährigen Krieges mit den Sprachgesellschaften und der Schlesischen Schule nimmt fünf Karten in Anspruch, die neuere Literatur seit Gottsched 17 Karten, wobei den Bremer Beiträgern, den Stürmern und Drängern, den Göttingern, den Romantikern usw. Sonderkarten zuteil werden. Auf 14 kleineren Karten ist das Leben der bedeutendsten deutschen Dichter geographisch zur Darstellung gebracht. Der Gedanke ist der, daß Landschaft und Schrifttum in inniger Beziehung stehen. Der Atlas, in dreifarbigem Steindruck ausgeführt, ist mit einer gedrungenen sachlichen Einführung des Verfassers und einem Sachregister versehen.

Prof. Nagels Literaturatlas ist ein Studienbehelf, der manchem Lehrer

Digitized by Google

oder Studenten erwünscht sein dürfte. Für Schüler, wenn man ihnen schon etwas Ähnliches in die Hand geben will, genügt

K. Ludwig, Heimatkarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namensverzeichnis. Wien, Freytag & Berndt. 50 H.

Idem, die Hauptsache ist das nicht. Die Hauptsache ist Lektüre, und dazu gehören gute, billige Schulausgaben. Die sind vorhanden, die Verleger wetteifern darin sehr scharf, es sei nur das Vorliegende erwähnt:

1. Velhagen & Klasing. Sammlung deutscher Schulausgaben. Band 113–119.

113. Aus der silbernen Zeit. Mörike, Ludwig, Hebbel, C. F. Meyer. (Pr. geb. 80 Pf.) Biographien, die trefflich geeignet sind, die Jugend in den Geist dieser vier Auserwählten einzuführen. Verf. Dr. Gerhard Heine.

114. Märchen und Novellen von Goethe. (Pr. geb. 1,20 M.) Den Kommentar hat Prof. Edm. v. Sallwürk geschrieben; kurz und gut.

115. Um ein Ei. Th. H. Pantenius, als Dichter viel zu wenig bekannt, erzählt eine äußerst packende Dorfgeschichte aus seiner Heimat Kurland, eine Illustration zur Besprechung der Ostseeprovinzen, wie sie nicht besser sein kann. Der letzte Bauernaufstand daselbst war z. B. den meisten Deutschen unbegreiflich, hier haben wir des Rätsels Lösung. (Pr. geb. 1 M.)

116 bietet Erzählungen von Isolde Kurz, Frida v. Bülow, Helene Böhlau. (Pr. 1 M.) Der Herausgeber, Dr. Gust. Porger, ist durch seine Bemühung, gute moderne Prosa zu verbreiten, genügend bekannt.

117 bringt eine ganz vorzügliche Auswahl: Deutsche Briefe. Dr. Th. Klaiber hat sich damit ein Verdienst erworben. (Pr. 1 M.) Dasselbe gilt von

118. Anthologie mittelalterlicher Gedichte. Wirklich eine „Blumenlese", mit Einführung und Kommentar Prof. H. Löschhorns.

119. Hilfsbuch zu Homer. Zum Gebrauche für die Lektüre der deutschen Odyssee und Ilias. Von Dr. Herm. Muchan. Mit 24 Bildern. Pr. 1,80 M.

Das Buch gruppiert um Homer die ganze altgriechische Kultur. Das ist sehr schön. Immerhin könnte es, zumal es für Schüler bestimmt ist, etwas entlastet werden. Manches ist doch wohl nur deshalb hineingekommen, weil der Verf. sich von dem Gedanken einer Behandlung des Dichters in der Ursprache nicht ganz frei gemacht. Das gilt besonders von den Abhandlungen über die Metrik und Poetik Homers. Der Hexameter ist für uns doch nur ein übles Beiwerk der alten griechischen Epen. Homer wird erst dann völlig neu erstehn und in seiner ganzen Schönheit strahlen, wenn ein gottbegnadeter Dichter über ihn kommt, der mit dem vertrakten Hexameter ganz aufräumt. Die Versuche von Rinne, Schultz, Jöris, Schelling zeigen darin neue Bahnen.

2. Deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Verl. v. L. Ehlermann, Dresden. Band 43–46: Shakespeares Julius Cäsar (80 Pf.), Rückerts Gedichte (1 M.), Bismarcks Reden und Briefe (1 M.), Begleitstoffe zur Literaturgeschichte des 16.–18. Jahrhunderts (1,45 M.; ganz vorzügliche Auswahl).

Die Ehlermannsche Sammlung ist der Zahl nach noch nicht so weit

Digitized by Google

gediehen als die von Velhagen, besonders fehlt noch die moderne Literatur, an Gediegenheit der inneren und äußeren Ausstattung ist sie aber gleichwertig.

3. Freytags Schulausgaben. Leipzig und Wien, Freytag & Tempsky. Bisher erschienen 110 Bändchen. Herausgeber sind zumeist österreichische Schulmänner. Die vorliegenden Bändchen: Auswahl aus den höfischen Epikern (Hartmann von Aue und Gottfried von Straßburg, geb. 80 Pf.; Wolfram von Eschenbach, geb. 60 Pf.), Julius Cäsar, geb. 60 Pf., Dichtung und Wahrheit, geb. 1,60 M., Prinz von Homburg, geb. 60 Pf., Hebbels Nibelungentrilogie, mit einer Biographie des Dichters, 1,50 M. — sind alle empfehlenswert.

4. Deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Gaudig und Frick. Leipzig, B. G. Teubner.

Die Teubnerschen Ausgaben (bis jetzt 20 Nummern) haben von allen den reichsten Druck, aber die sparsamste Kommentierung. Die Texterklärungen sind als Fußnoten beigegeben, das ist gut. Andere Ausgaben sammeln sie am Schlusse; wozu die Umständlichkeit? Es liegen vor Hermann und Dorothea, geb. 60 Pf., Die Räuber, geb. 80 Pf., und Lessings Philotas, verbunden mit einer vorzüglichen Auswahl: Aus der Poesie des Siebenjährigen Krieges, geb. 65 Pf.

5. Dürrs deutsche Bibliothek. Leipzig, Joh. Dürr.

Die Dürrschen Ausgaben sind in Hinsicht auf ihre Bestimmung für Seminaristen und Lehrer sehr reich kommentiert. Besonders wertvoll sind die Zeitstimmen und Selbstzeugnisse der Dichter. Das etwas unhandliche Format muß man in Kauf nehmen, da die Ausgaben Sonderdrucke (Pr. 70 bis 80 Pf.) eines Sammelwerkes sind, eben der „deutschen Bibliothek", die in den „Neuen Bahnen" wiederholt ihre Würdigung gefunden hat.

6. Schulausgaben deutscher Klassiker. Stuttgart und Berlin, J. G. Cotta. Von den 42 Bändchen sei hervorgehoben eine höchst glückliche Sammlung Aus Bismarcks Familienbriefen, geb. 60 Pf. Es wäre gewiß kein Fehler, wenn auch die Schüler der oberen Volksschulklassen den „Blut und Eisen-Mann" nach dieser Seite hin kennen lernten. — — —

Goldne, — nein! frische, saftige Äpfel sind es, die hier in silbernen Schalen dargeboten werden. Wenn bei ihrer reichen Fülle die Philologen immer noch fortfahren können, unsern armen Jungen den Magen mit ihrem altklassischen Backobst vollzustopfen, so sind sie unverbesserlich, und man kann Ludwig Gurlitts temperamentvollen Zorn begreifen, der den Elias herbeiruft, sie abzuschlachten wie weiland die Baalspfaffen.

Umschau.

Die preußischen Landtagswahlen sind vorüber, das Bild des künftigen Landtages wird in Rücksicht auf die Machtverhältnisse zwischen klerikal-konservativen und liberalen Parteien das gleiche sein wie das des vergangenen. Eine Überraschung hat nur der Wahlerfolg der Sozialdemokraten gebracht. Die sozialdemokratischen Abgeordneten bedeuten aber mit

Digitized by Google

ihrer doktrinären Forderung: alles oder nichts! nicht eine Stärkung, sondern eher eine Schwächung des liberalen Einflusses. Der Ausgang der Wahl sagt uns: Auf dem Gebiete der Schule wird auch in den nächsten 5 Jahren die Reaktion ihre rücksichtslose Herrschaft weiter ausüben. Für die preußischen Lehrer bedeutet das schon Schwierigkeiten bei der Regelung der Gehaltsfragen. Schon die Regierungsvorlage wird Rücksicht auf die vorliegenden Verhältnisse nehmen, denn von dem gegenwärtigen Finanzminister Preußens darf man nicht erwarten, daß er den Forderungen des Herrn v. Holle gegenüber allzu nachgiebig sein wird, nachdem ihm von neuem ein so starker Rückhalt durch den Ausfall der Wahlen geschaffen worden ist.

Die Macht der Reaktion beweist das Schicksal des Professors Dr. phil. et jur. Wilhelm Gundelach. Dieser Gelehrte hat im Neuen Frankf. Verlag ein Buch erscheinen lassen,[1]) in dessen Vorwort er Aufklärung darüber gibt, warum er nicht Universitätslehrer geworden ist. Wir halten uns im folgenden in allem wesentlichen an seine Darstellung. Auf Grund seiner Doktorschrift wurde er seinerzeit von Georg Waitz, dem Vorsitzenden der Zentraldirektion der Monumenta Germaniae historica, aufgefordert, als ständiger Mitarbeiter an der Herausgabe dieses nationalen Geschichtswerks teilzunehmen. Professor Gundelach beschloß — wie das bei den Mitarbeitern des erwähnten Werkes üblich war — nach fünfjähriger fleißiger und erfolgreicher Mitarbeit — sich als Privatdozent an der Berliner Universität zu habilitieren. Er übersandte seine zuletzt vollendete Schrift dem damaligen Unterrichtsminister Goßler und dem Universitätsdezernenten Althoff und bemerkte dabei, daß auch in Zukunft sein Hauptthema das Verhältnis zwischen Kirche und Staat sein werde, einschließlich des Urchristentums, dem eine rein wissenschaftliche Behandlung, anstatt der ihm bisher von theologischer Seite gewidmeten mehr oder minder scholastischen, zuteil werden solle. Prof. G. erklärte sich zu gleicher Zeit bereit, seinen Plan genauer zu entwickeln, ihn im Auftrage der Staatsregierung auszuführen und dieser auch die Entscheidung über eine etwaige praktische Verwertung der Ergebnisse zu überlassen. Die Probevorlesung über „Friedrich der Große und sein Vorleser Jean Martin de Prades" trug ihm das Urteil ein, daß das Thema ungeeignet gewesen sei und sich darum eine neue Vorlesung nötig mache. Bevor es aber dazu kam, gab ihm einer der bestellten Referenten den Rat, das preußische Gebiet zu verlassen und sich in Straßburg zu habilitieren, da ein hochgestellter Beamter ihm nahegelegt habe, seine Bewerbung nicht zu unterstützen; der hochgestellte Beamte war Althoff, der sogar geäußert haben soll, G. ginge mit seinen Arbeiten auf den Sturz des Christentums aus. Diesem Rat kam aber Herr Prof. G. nicht nach, da er an dem unparteiischen Urteile der Berliner philosophischen Fakultät zu zweifeln, keinen Anlaß hatte. Beide Referenten beantragten nach der zweiten Probevorlesung übereinstimmend seine Zulassung, aber die Fakultät ließ ihre beiden sachverständigen Mitglieder im Stich und wies die beantragte Zulassung mit einer knappen Majorität ab. Eine Kritik ist nicht nötig, würde mich auch zu weit ab vom Wege führen, den ich als Rundschauschreiber nun einmal gehen muß;

[1]) Eine neue Reformation. Reden an die deutsche Nation. 1907.

Digitized by Google

aber einige Bemerkungen möchte ich mir doch gestatten: Herr Althoff war der allmächtige Dezernent der Universitäten im preußischen Kultusministerium. Aus dem Mitgeteilten kann man deutlich sehen, wie er als solcher für das Christentum und für die Ungefährlichkeit der Königl. preußischen Wissenschaft sorgte. Man hat bisher immer noch angenommen, daß die Wissenschaft und ihre Lehre frei sei, aber nach dieser Erfahrung wird man sich einer anderen Auffassung zuneigen müssen. Warum habe ich diesen Fall hier überhaupt mitgeteilt? Daß wir Lehrer uns nicht zu wundern brauchen, wenn es weiter unten, in der Volksschule, noch viel schlimmer aussieht. Das ist der Geist, der uns im Seminar mit Dogmatik vollstopft, der uns fernhält von der wirklichen Wissenschaft, der Kurse für Bienenzucht, Obstbau usw. für Lehrer einrichtet und nicht einmal Gelegenheit schafft, die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften an der Quelle studieren zu können, das ist der Geist, der uns in die Internate auf Bauerdörfern einspinnt und der jedes freie Wort als ein Verbrechen brandmarkt, der Geist, der das Handwerksmäßige unseres Berufes als die größte Kunst einschätzt und den Geistesdrill zum Ideal der Nation erhoben hat. „Wann wird der Retter kommen diesem Lande?"

Allerdings fehlt es nicht an Rettungsversuchen, an Bemühungen, das Volksschulwesen auf eine neue Grundlage zu stellen, es den Bedürfnissen der heutigen Zeit anzupassen. Im Königreich Sachsen geht man damit um, eine Reform des Volksschulwesens in die Wege zu leiten. Was bis jetzt davon in der Öffentlichkeit bekannt geworden ist, läßt nicht viel erwarten. Württemberg ist bereits einen Schritt weiter. Vor ein paar Jahren wurde von der ersten Kammer eine in sehr mäßigen Grenzen gehaltene Schulreform abgelehnt. Seitdem hat Württemberg eine neue Verfassung auf demokratischer Grundlage erhalten, auf die die Ablehnung nicht ohne Einfluß geblieben war. Man durfte nun erwarten, daß die Regierung entsprechend der Demokratisierung des Landtages auch in ihrer nun vorgelegten Volksschulnovelle liberale Ideen zur Geltung kommen lassen würde. Die Erwartungen haben sich nur in bescheidener Weise erfüllt. Der Entwurf sieht eine Verlängerung der Ausbildungszeit der Lehrer von fünf auf sechs Jahre vor, fordert eine hauptamtliche Aufsichtsbehörde für die einzelnen Bezirke mit fachmännischer Ausbildung, setzt die Klassenfrequenz herab und entkleidet die Ortsschulaufsicht, die auch in Zukunft der Ortsgeistliche namens der Ortsschulbehörde ausübt, aller schultechnischen Funktionen, weicht aber im übrigen allen wichtigen Grundfragen vollkommen aus. An dem Konfessionalismus, an dem das württembergische Schulwesen krankt, soll auch in Zukunft festgehalten werden, das Verhältnis zwischen Kirche und Schule soll das gleiche bleiben. Während nun aber in Sachsen die Gefahr besteht, daß eine Verbesserung der zu erwartenden Regierungsvorlage kaum eintreten dürfte, da nach den Verhandlungen in der Kammer über die liberalen Reformanträge die einflußreichen Führer der Nationalliberalen gar keinen entschiedenen Schritt nach der Seite der Liberalisierung der Schule tun wollen, ist eine Verbesserung der württembergischen Regierungsvorlage durch die Kammer wohl möglich, da nach den Erfahrungen bei früheren Gesetzesvorlagen die Initiative der Volksvertreter auch hier von großem Einfluß werden kann.

In Bayern kocht die Volksseele wieder einmal, weil die Lehrer auf der Münchner Versammlung ihren Ärger, nein, ihren berechtigten Zorn, frisch vom Herzen herunter geredet haben. Nun „rast der See und will sein Opfer haben." Das Opfer sollte der Redakteur der „Freien Bayerischen Lehrerzeitung" werden, der mit dem Mute und der Energie eines Helden die Rechte der Lehrerschaft vertreten hat. Ihm wurde von der Ortsschulbehörde ein Schreiben zugestellt, worin mitgeteilt wird, daß inhaltlich einer Entschließung der Königl. Regierung von Aschaffenburg und Unterfranken vom 21. Mai „in der ‚Freien Bayerischen Schulzeitung' in neuerer Zeit wiederholt Aufsätze, Gedichte und Erzählungen enthalten waren, in denen sich Wendungen finden, die nach Form und Inhalt ernste Bedenken erregen müssen." Dann heißt es: „Im Vollzuge eines Auftrages der genannten Kgl. Stelle bezw. des Kgl. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- u. Schulangelegenheiten vom 13. Mai d. Js. werden Sie hiermit veranlaßt, daß Sie als Schriftleiter der genannten Schulzeitung sich selbst größerer Mäßigung befleißen (! d. V.) und Aufsätze Ihrer Mitarbeiter, die nach Inhalt und Sprache ungehörig sind, strenger als bisher zurückweisen." Der letzte Satz ist logisch unrichtig, denn es ist gemeint, Beyhl soll sie überhaupt zurückweisen. Der Führer der bayerischen Liberalen, Dr. Casselmann, der die Zeitungsnotiz erwähnte, das Kultusministerium habe sich an die Lokalschulbehörde in Würzburg gewandt mit dem Auftrage, gegen Beyhl vorzugehen, was von dieser aber abgelehnt worden sei, erhielt vom Minister die Antwort, er habe keine Weisung an die Lokalschulbehörde in Würzburg ergehen lassen. Der Widerspruch zwischen der Mitteilung Beyhls und der Antwort des Ministers bedarf noch der Aufklärung, wenn man nicht annehmen will, der Minister habe nur an eine direkte Anweisung an die Würzburger Schulbehörde in seiner Erklärung gedacht.

Damit sind wir bei der großen Schuldebatte im bayerischen Abgeordnetenhause angekommen. Sie sind ja nicht selten, diese Debatten, und die Wogen gehen erfahrungsgemäß immer hoch, denn nirgends prallen die politischen Gegensätze so unvermittelt auf einander als gerade in Bayern. Aber das war ein Sturm, wie er auch in diesem Hause selten wütet. Der Minister und das Zentrum Verbündete gegen die Lehrerschaft, gleich ungerecht, gleich rücksichtslos in ihrem Urteile über die Lehrerschaft, die zwar in entschiedener, aber durchaus sachlicher Weise ihre Rechte auf der Münchener Tagung vertreten hat. Man kann es begreiflich finden, wenn ein bayerischer Kultusminister unter den gegenwärtigen politischen Verhältnissen mit dem Zentrum rechnen muß, aber daß er sich so unumwunden auf die Seite desselben stellt, daß er so selbstverständlich die Trümpfe desselben gegen die Lehrer in diesem ernsten Spiele ausspielt, als gehöre er zu den Führern dieser Partei, daß er auch nicht das geringste Verständnis für die Not der Lehrer, für ihre politischen Rechte hat, das ist selbst bei einem bayerischen Kultusminister unbegreiflich. Er spricht von Redewendungen (in d. Münchener Versammlg. D. V.), die aufs tiefste zu beklagen sind, von einer aufreizenden und maßlos übertreibenden Sprache in der Fachpresse, die sich gegen jede Autorität wendet und die mit den Dienstpflichten eines im öffentlichen Leben stehenden Schulmannes nicht vereinbar ist, er weist darauf hin, daß es noch

Digitized by

andere Stände und Klassen gibt, die auch ihre Rechte und Bedürfnisse haben, ohne Rücksicht darauf, daß gerade die Rechte und Bedürfnisse der Lehrer ignoriert werden, ja er erklärt sogar: „Die Lehrer möchten fernerhin mehr Maß halten und die von der Regierung aus warmem Interesse für die Schule und Lehrer eingeleitete Aktion zur Aufbesserung der Lehrergehalte nicht unnötig gefährden." Das läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig: Wer nicht zufrieden ist, bekommt nichts. Was soll ich noch erzählen von all den Anklagen der Zentrumsredner, die ihrem Hasse gegen die liberalen Schulmeister, gegen den Bayerischen Lehrerverein die Zügel schießen lassen, wenn der oberste Leiter des Schulwesens derartige durch nichts begründete Vorwürfe macht? Frenetischer Beifall von den Zentrumsbänken bewies dem Herrn Minister, wie sehr seine Rede den Herzen der Feinde einer freien Schule und eines freien Lehrerstandes wohlgetan hatte. Wenn von dieser Debatte trotzdem Erfreuliches zu melden ist, so verdanken es die Lehrer dem Liberalismus, der um so schärfer und markanter seine Forderungen präzisierte, seine Hiebe gegen die schwarze Schar austeilte, je ungestümer, je rücksichtsloser der Angriff erfolgte. Der Abg. Lehrer Bühler aus Kaiserslautern eröffnete den Reigen. In seiner bedeutungsvollen Rede eröffnet er ein Schulprogramm, dem man seine volle Anerkennung zollen kann. Dr. Günther erklärt sich ausdrücklich mit seinen Wünschen einverstanden und gibt diese Erklärung zugleich im Namen der liberalen Fraktion ab. Natürlich mußte es Oberlehrer Wörle sein, der gegen ihn polemisierte, doch schweigen wir von diesem Herrn. Wir können das umsomehr, als er selbst die Gefolgschaft der im katholischen Lehrerverein organisierten Lehrer verliert, wie die Zuschriften von Mitgliedern desselben an die Abgeordneten und die Presse beweisen. Wer Ohren hat zu hören, der höre! Wer jetzt noch nicht merkt, wo ihm als Lehrer die treue Freundschaft, das Verständnis für seine Sorgen und, was höher ist, das Verständnis für die Bedürfnisse der Schule blüht, dem ist nicht zu helfen, dem geschieht nur Recht, wenn er dauernd in den erdrückenden Liebesarmen der Kirche und ihrer Vertreter sich sehnen muß nach der Befriedigung seiner gerechtesten Wünsche.

Was im Landtage immerhin noch unter Berücksichtigung der parlamentarischen Form ausgesprochen wurde, das wird dem Inhalte nach gleich, aber in vergröberter Form von der Zentrumspresse den „Gläubigen" vorgesetzt, damit die Volksseele zu kochen anfängt, sie muß, auch wenn sie nicht will. Wer eins von diesen Blättern gelesen hat, der kennt sie alle, nur Nüancen unterscheiden sie von einander. Die Zentrumsblätter sind unter einander wesensgleich. Eins aber von den bayerischen Zentrumsblättern vereinigt alle Eigenschaften in einem solchen Maße in sich, daß man staunen muß über die Reinkultur der klerikalen Gesinnung, die aus diesem Blatte spricht, es ist die „Augsburger Postzeitung". Von ihr gilt, was der Herr im Prolog zu Faust über Mephisto sagt:

„Des Menschen Tätigkeit kann allzuleicht erschlaffen,
Er liebt sich bald die unbedingte Ruh;
Drum geb ich gern ihm den Gesellen zu,
Der reizt und wirkt, und muß als Teufel schaffen."

Wenn ich recht unterrichtet bin, ist der spiritus rector ein leibhaftiger Kaplan.

Doch nun eine Probe zum Beweis aus einem Artikel über „Lehrerradikalismus", der sich mit Beyhl und dem oben erwähnten Abg. Lehrer Bühler beschäftigt.

„Es muß endlich einmal ausgesprochen werden: Bis hierher und nicht weiter! Es handelt sich nicht mehr um die Lehreraufbesserung. Wenn heute gesagt wird, daß die Lehreraufbesserung durch die Exzesse des Radikalismus gefährdet sei, so entspricht das nicht einmal mehr der Sachlage. Die Neigung, nach der Seite sich als den stets Hilfsbereiten, alles Schluckenden zu bewähren, welche das Gebotene mit Füßen tritt und alles verlästert, was an Einrichtungen die Staatsfürsorge für Schule und Lehrerstand Großes und Schönes geschaffen hat, ist auf dem Gefrierpunkte angelangt. Die Gefahr für den Lehrerstand ist so groß, daß es ernstester Anstrengungen bedarf, um die Lehreraufbesserung zu retten. Hoffentlich gelingt es! Aber man spekuliere nicht auf die Geduld und Gutmütigkeit, es könnte auch anders ausgehen!

Die Staatsregierung kann nicht fürderhin Lust verspüren, das Intransigententum im Lehrerstand hinter der großen Mehrzahl Andersgesinnter zurückzustellen, wenn diese Richtung in der Lehrerschaft fürderhin geduldet oder sogar propagiert wird. Es ist endlich an der Zeit, daß die Staatsregierung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln die Verhetzung im Lehrerstand bekämpft.

Im Volke ist die Stimmung gegen dieses frivole Treiben im Lehrerstande von jeher gewesen; die Abneigung wächst mit jedem Tag mehr, bis zur Erbitterung. Wie es bei den Gebildeten aller Parteischattierungen — die Liberalen inbegriffen —, steht, weiß jeder. Der Lehrerstand treibt einer verhängnisvollen Isolierung entgegen, wenn er sich dem Radikalismus überläßt. Dann ist es aus mit der intellektuellen, materiellen und sozialen Hebung des Lehrerstandes, der eines Tages einer erdrückenden Mehrheit von Volksmassen gegenübersteht, die aufs schroffste gegen den Lehrerradikalismus reagieren werden.

Es handelt sich hier nicht mehr allein um Konfessions- oder Simultanschule, nicht mehr um die Richtung der Lehrerbildung, nicht mehr um Besoldungsnormen und Fachaufsicht, sondern es handelt sich um die Entstehung eines Fremdkörpers im Volksleben, der sich schon jetzt als Herr anmeldet, als die Verkörperung der Schule, während er doch nur beauftragtes Vollzugsorgan der Erziehungsberechtigten ist.

Das alles einmal in aller Offenheit auszusprechen, ist nachgerade ein Erfordernis der Lage geworden. . . . . .

Wer bei dieser Beratung in der Abgeordnetenkammer die Rede gehört hat, mit welcher der liberale Lehrer und Abgeordnete Bühler die Ideale des Lehrerradikalismus vertreten, der kann nicht im Zweifel sein, daß es hier keine Gemeinschaft gibt. Bühler stellte den Lehrerstand als eine im Emanzipationskampf begriffene Vereinigung von Hörigen dar; die Saat gehe auf, die das Zentrum gesät habe. Der Staat ist schuldbeladen, der mit Zwangsmaßregeln hinter dumpfen Internatsmauern die Lehrer heranbildet, die sich gegen den Staat und seine Maßnahmen aufbäumen. Das Zentrum und der Kultusminister sollten sich nicht wundern, daß die Lehrer aufhören, lammfromm zu sein. Bühler warf die ganze heutige Lehrerbildung über

Digitized by Google

den Haufen. Die Mittelschule und Universität verlangt er für den Lehrerstand. Der Lehrerstand ist ihm die Grundlage der Volkskultur, der Emanzipation des Volkes und der geistigen Bewegung der Nation. Zum Lehramt in der Volksschule gehört mehr Kunst und Weisheit als in irgendeinem öffentlichen Amt."

Ein Kommentar ist überflüssig. Jeder fühlt, daß die Herren Beyhl u. Bühler der Kgl. Staatsregierung angelegentlichst zur Maßregelung empfohlen werden, daß eine Bewegung gegen die liberale Lehrerschaft im Volke herbeigeführt werden soll und daß man den Lehrern selbst endlich einmal den Standpunkt klar machen will: Der Lehrer ist „nur beauftragtes Organ der Erziehungsberechtigten" (gemeint ist die Kirche. D. V.). Der Verfasser des Artikels hat — das beweisen die drei letzten Sätze — das Streben der Lehrerschaft voll erkannt. Er ist reif zur Ehrenmitgliedschaft in dem katholischen Lehrerverein, dem der Oberlehrer Mörle angehört, oder ist ihm diese Würde bereits übertragen? — n.

Notizen.

Lehrstuhl für Pädagogik. Der „Täglichen Rundschau" wird aus Universitätskreisen geschrieben: Wenn man mit Ausländern über unser Bildungswesen spricht und sich der Achtung freut, die noch heute alle Kulturvölker vor deutscher Wissenschaft und ihren Bildungsstätten, insbesondere also vor deutschen Universitäten erfüllt, so wird man aus dem behaglichen Gefühl nationaler Selbstzufriedenheit bisweilen unsanft durch die eine oder die andere Frage aufgestört. Unter diesen unbequemen Fragen ist mir am häufigsten — besonders von amerikanischer Seite — die entgegengetreten: Wie wird auf Ihren Universitäten Pädagogik betrieben? Wer sind Ihre hervorragenden Universitätslehrer? Wie ist diese Wissenschaft organisiert? Bekommen Sie viele und bedeutende Doktorarbeiten auf ihrem Gebiete? Es ist wenig angenehm, darauf erwidern zu müssen: Organisiert ist die Sache bei uns überhaupt nicht. Gelesen wird die Pädagogik nebenher von Professoren der Philosophie. Bestimmte Einrichtungen und Überlieferungen sind nicht vorhanden, und den Doktor kann man auf diesem Gebiete auf reichsdeutschen Universitäten, Leipzig und Jena ausgenommen, überhaupt nicht machen. Es ist noch weniger angenehm, das Erstaunen zu sehen, das auf solche Antwort regelmäßig folgt. Und doch ist mit dem Gesagten kein Wort übertrieben. Die Pädagogik als solche ist als Wissenschaft bei uns nicht anerkannt, weder vom Staate, noch von den Fakultäten. Und doch bedarf es nicht eimal des Vergleichs mit dem Auslande, um zu sehen, daß hier eine Lücke klafft, die mit der fortschreitenden Entwicklung unseres Bildungswesens von Jahr zu Jahr deutlicher hervortritt. Daß die Erziehung eine der wichtigsten und in sich geschlossensten Lebensäußerungen der Kulturmenschheit ist, daß die Pädagogik, auch wenn sie nichts als die Geschichte dieser Lebensäußerungen zu erforschen und zu behandeln hat, ein untrennbarer Bestandteil des Systems der Geisteswissenschaften ist, ein ebenso untrennbarer und zugleich in sich geschlossener wie die Geschichte der Literatur oder der bildenden Künste, daran kann doch wohl kaum ein Zweifel bestehen! Und doch scheint diese einfache Wahrheit, die im Auslande überall als selbstverständlich gilt, unseren deutschen Fakultäten und Kultusministerien noch nicht aufgegangen zu sein. Wie wäre es sonst möglich, daß man der wissenschaftlichen Pädagogik die Stätte, die ihr unter den Universitätswissenschaften gebührt, hartnäckig verweigert, daß man sie vor wie nach als Aschenputtel behandelt und in die halbdunkle Nebenecke verstößt? Oder ist es etwas anderes, wenn mit der Behandlung der Erziehungslehre ausschließlich Professoren der Philosophie (in Bayern der klassischen Philologie) betraut werden, mit wenigen Ausnahmen Männern, denen jede praktische Berührung mit der öffentlichen Erziehung fehlt, die zumeist auch theoretisch sich niemals eingehender mit der

Sache befaßt haben, als es eben nötig ist, um sich ein Kollegienheft zusammenzustellen? Ist es etwas anderes, wenn als Folge davon, daß es keine Lehrstühle der Pädagogik gibt, die Erziehungslehre auch für das Doktorexamen weder als Haupt- noch als Nebenfach in Betracht kommt? Wenn sie die einzige Wissenschaft ist, für die es keinen Sitz in den Akademien der Wissenschaften gibt? Nun hat zwar die preußische Regierung in den letzten Jahren angefangen, verdienstvollen Schulmännern bisweilen im Nebenamt, zumeist aber nach ihrer Emeritierung einen Lehrauftrag für Pädagogik zu geben, und sie hat dafür das Lob gutmütiger Beurteiler geerntet. Allein die Sache richtet sich selbst. Gewiß wäre es an sich ebenso zweckentsprechend wie gerecht, bei der Besetzung von Pädagogik-Professuren erfahrene Schulmänner in erster Reihe zu berücksichtigen, aber nur dann, wenn sie sich zugleich auch als Theoretiker hervorgetan haben. Denn an sich bieten auch tüchtige praktische Leistungen eines Gymnasiallehrers oder -leiters keine Gewähr für die Befähigung, die Pädagogik als Wissenschaft zu behandeln und zu lehren. Und daß man Männer, die für den Schuldienst zu alt geworden sind, dazu veranlaßt, mit der akademischen Tätigkeit zu beginnen, würde unverständlich erscheinen, wenn der Grund nicht gar zu einleuchtend wäre. Die Regierung mag sich der Anstandspflicht nicht ganz entziehen, etwas für die Sache zu tun, doch darf sie es nichts kosten. Und die Fakultäten, in denen diese Honorarprofessuren zumeist einigermaßen über die Achsel angesehen werden, sehen sich nicht veranlaßt, der an sich unabweisbaren Forderung der modernen Wissenschaft entgegenzukommen und die Errichtung pädagogischer Ordinariate zu beantragen. Was sie daran hindert? Gott nur sieht in das Herz und die Köpfe, aber soviel sich vermuten läßt, ist es nichts als das altherkömmliche Vorurteil der Fachwissenschaften gegen Disziplinen allgemeineren Charakters, dasselbe Vorurteil, das sich auch der Philosophie gegenüber gerade neuerdings wieder in wenig erfreulicher Weise und im Gegensatz zu dem großen Zuge des geistigen Lebens der Gegenwart betätigt. Man halbiert die Zahl der philosophischen Lehrstühle, indem man die eine Hälfte den Fachpsychologen ausliefert, und man überlastet die andere Hälfte, indem man an die Philosophie noch die Pädagogik anhängt. Das System, das der Vorbildung unserer höheren Beamten zugrunde liegt, beruht auf der Anschauung, daß die wissenschaftliche Theorie die Vorstufe für die praktische Tätigkeit und zugleich ihre beste Lebensquelle und Nahrung ist, daß der Beamte, der Lehrer die großen Gesichtspunkte, die ihm hier übermittelt werden, mit ins Leben hineinnehmen und durch sie über die verflachende Gleichförmigkeit der Amtsarbeit emporgehoben werden, durch sie die Weite des Blickes erhalten und wahren soll, die einzig und allein über die kleinen Fragen und Sorgen des Augenblicks hinweg zur Lösung entscheidender Gegensätze und praktischer Streitfragen befähigt. Wer freilich der Meinung sein sollte, daß der Jugendbildner und Lehrer von großen Gesichtspunkten und Fragen allgemeiner Art überhaupt nichts zu wissen brauche, daß es für ihn nur auf Kenntnisse in seinem Fach und auf Routine ankomme, der wird folgerichtig keinen Wert darauf legen, daß ihm wenigstens einmal im Leben die großen allgemeinen Gedanken, welche die Geschichte der Pädagogik verzeichnet, nahegerückt und verständlich gemacht worden sind. Aber es wird schwer und immer schwerer, diese Meinung zu behaupten in einer Zeit, wo so ziemlich alle Bestandteile unseres Lehrsystems heiß umstritten sind, und wo die Notwendigkeit immer dringender wird, daß die Vertreter der einzelnen Fächer und Schulen auch ein Urteil haben über die Tragweite und Berechtigung dessen, was sie von Amts wegen tun und treiben. Denn es hieße ganz einfach dem Ansturm des Dilettantismus das Feld räumen, wenn wir nicht Wert darauf legen, eine Anzahl Fachmänner zu besitzen, die ihm, auf überlegene geschichtliche und weitausgreifende sachliche Kenntnisse gestützt, entgegentreten könnten. Wir bedürfen einer pädagogischen Wissenschaft oder, was dasselbe sagen will, wissenschaftlich ausgerüsteter Pädagogen. Nicht als ob hier einem pädagogischen Papsttum das Wort geredet würde, das etwa an unseren Universitäten errichtet werden sollte! Die Interessen der Erziehung sollen und können der öffentlichen Meinung und ihren Gegensätzen nicht entzogen werden. Wohl aber ist es ein Ziel, aufs innigste zu wünschen, daß auf die öffentliche Meinung in pädagogischen Dingen mehr als bisher wirklich überlegene und verständige Männer führenden Einfluß gewinnen, und eben hierzu ist der akademische Lehrstuhl der beste, ja, der einzig mögliche Ausgangspunkt, weil er eine Warte ist, die von den hin und her wogenden Tagesinteressen ein für allemal unberührt bleibt.

Von der „Entwicklung". Ich fragte einmal einen Kollegen, der der alten Schule angehört, obwohl er jünger ist als ich, und dem der Katechismusunterricht „Krone und Stern und Kern" ist, wie er wohl erklären wolle, daß man einem Erwachsenen — und sei es der kirchenfrömmste — nicht mehr als wöchentlich eine ½ stündige Predigt zumutet, einem Kinde aber in jeder Woche vier von Stundenlänge? Das sei etwas ganz anderes, meine er. Bei uns würde durch die erotematische Lehrform das Interesse wach gehalten. Das ist eine Täuschung! Der Unterschied besteht bloß darin, daß der Erwachsene in der Kirche einschlafen darf, wenn ihn der Sermon nicht mehr interessiert, das Kind in der Schule aber fortwährend mit den Nadelstichen der Frage geweckt wird. Und das nennt man Entwicklung. Wenn Sokrates entwickeln wollte, blieb er bei einem Schüler stehen. Er wußte genau, daß ein Gedanke, der in dem einen Kopfe zum Keimen gebracht worden ist, nicht in einem anderen ein Stückchen, und im dritten wieder ein Stückchen weiter wächst. Wir rupfen aus jeder Seele einen Zweig, und indem wir ihn abrupfen, ist er schon tot, wie der ganze Entwicklungsstrauß, den wir flechten. Nein, mit dem alten Griechenphilosophen hat unsere Entwicklung nichts zu tun. Sie stammt aus dem Beichtstuhl. Dort fordert man Bekenntnisse von Leuten, die nichts zu bekennen haben. Und wir erpressen Gedanken, die nicht da sind, und wenn sie da sind, nehmen wir ihnen den Wert, indem wir sie aussprechen lassen. Gerade auf religiös-sittliche Gedanken paßt das Wort Goethes: „Ein Gedanke ist bereits gefälscht, wenn man ihn ausspricht." Ist denn heute noch ein klarer, ohne Berufsinteresse denkender Mensch im Zweifel darüber, daß Religion nichts anderes sein kann als „Gott suchen"? Denken Sie an das bekannte Wort Lessings von der Wahrheit! Kinder sind keine „Gottsucher". Kinder haben in ihrem Denken in der realen Welt noch vollständig zu tun, und ihre Phantasie, die wir viel zu wenig pflegen können, kommt zu Stoffen, die man in der Religion als Heidentum bezeichnen würde. In den letzten Klassen, bei reiferen Kindern, zeigen sich die ersten Spuren metaphysischer Bedürfnisse, wenn sie nicht von den Katechismusmaterialien der Volksschule verschüttet worden sind. Ich gab einmal im Kreise sehr gebildeter Leute eine Probe aus einem Katechismuswerke zum besten, das in Sachsen leider weit verbreitet ist, aus dem Werke von Grüllich. Ich sage Ihnen, allgemeines Entsetzen darüber, daß eine solche geistige Tortur in unserer Schule überhaupt noch möglich sei! Nun weiß ich zwar ganz genau, daß viele Kollegen eine wunderbare Fähigkeit haben, schwere, ja eigentlich ganz unmögliche geistige Nahrungsmittel vorzuverdauen, zu peptonisieren, wie der Arzt sagt; aber Peptone schmecken schlecht, und sie zerstören die Verdauungskraft immer mehr. Unsere Kinder sollen doch lernen, sich ihrer eigenen Gedanken zu bedienen. Das Übel wird noch viel ärger durch die geschichtlich gewordene und trotzdem vollständig widersinnige Verknüpfung oder Vermischung von Religion und Sittlichkeit. Selbst Stöcker sagte im Reichstag, sie hätten miteinander nichts zu tun. Er hat ganz recht. Aber er vergaß hinzuzufügen: „Die Priesterschaft ist es gewesen, die den unnatürlichen Bund geschaffen und gesegnet hat." Denn dadurch, daß die an und für sich wohlberechtigte metaphysische Denkweise auf das moralische Gebiet übertragen wird, entsteht jene geistige Willkür, jene sachliche Unehrlichkeit, die den Menschen zu jeder Charakterbildung durch Gedankenkräfte unfähig macht. Die Zweckbestimmung des Paragraphen 1 unseres Volksschulgesetzes, wonach das Hauptgewicht auf die sittlich-religiöse Bildung gelegt werden muß, macht unsere Schule zur Redeschule, zur Frageschule, wo immer nur der nicht fragt, der wissen möchte, macht unseren Unterricht und unsere ganze Person den Kindern langweilig, und das Kind sagt auch wie Narziß Rameau: „Wer mich langweilt, mordet meine Seele." Die Kinder werden interesselos und faul.

Cl. Pönitz (Delegiertenversammlung des Sächs. Lehrervereins).

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Engl, Franz: Deutsche Poetik. Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. 7. Bändchen. (247 S.) Wien, Manzsche k. u. k. Hofverlags- u. Univ.-Buchhdlg. Kr. 2.80.

In Knecht Ruprechts Werkstatt. Ein Weihnachtsmärchenspiel in einem Akt für Schule, Haus und Bühne. Dichtung von Hildegard Voigt. Musik von Wilhelm Kienzl. Gr.-Lichterfelde-W., Verlag der Musikwelt (Robert Reibenstein). Vollständiger Klavierauszug mit Text M. 5.—. Chorstimmenhefte M. —.40. Textbuch M. —.40.

Funk, Direktor Dr. phil. Georg: Beispiele zur Satzlehre. Aus den Werken deutscher Dichter und Schriftsteller ausgewählt und zusammengestellt. 3. verm. u. verb. Aufl. (56 S.) Gotha 1907, E. F. Thienemann. M. —.90.

Lippert, R.: Deutsche Sprachübungen für entwickeltere Schulen. 1. Heft. (50 S.) 9. verm. Aufl. M. —.35. 2. Heft. (65 S.) 8. verm. Aufl. M. —.40. 4. Heft. (76 S.) 5. verm. Aufl. M. —.50. Freiburg, Herdersche Verlagsbuchhandlung.

Deile, Prof. Gotthold: Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur mit angefügten Antworten. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. I. Teil. Die deutsche Literaturgeschichte bis zur Reformationszeit. 2. Aufl. (72 S.) Geh. M. 1.—, geb. M. 1.20. II. Teil. Die deutsche Literaturgeschichte seit der Reformationszeit. 2. Aufl. (157 S.) Geh. M. 2.—, geb. M. 2.40. III. Teil. Poetik. 2. Aufl. (59 S.) Geh. M. —.80, geb. M. 1.—. Dessau, Hofbuchdruckerei C. Dünnhaupt.

Möller, W. H.: Präparationen für den grammatischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. (112 S.) Leipzig, Frankfurt a. M. 1907, Kesselringsche Hofbuchhandlung. Geh. M. 1.60, geb. M. 2.—.

Knopf, Karl: Deutsches Land und Volk in Liedern deutscher Dichter. Beiträge zur vaterländischen Erdkunde. (440 S.) Braunschweig 1907, E. Appelhans & Comp. Brosch. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Böttcher, G. und K. Kinzel: Geschichte der deutschen Literatur mit einem Abriß der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. 12. bis 15. verb. Aufl. 23.—30. Tausend. (202 S.) Halle 1907, Buchhandlung des Waisenhauses. M. 1.80.

Deile, Prof. Gotthold: Kurzer Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur. Für den Schulgebrauch bearbeitet. (36 S.) Dessau, C. Dünnhaupt, Hofbuchdruckerei. M. —.60.

Edmund: Die lautreine Rechtschreibung. (87 S.) Dresden, E. Piersons Verlag. M. 1.50.

Kösting, Karl: Der Weg nach Eden oder die Tragödien des neuen Weltalters. Eine Tetralogie. 2. Stück. (191 S.) Leipzig 1907, Oswald Mutze. M. 2.50.

Böttcher, Prof. Dr. Gotthold: Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abriß der deutschen Sprachlehre nach den Lehraufgaben geordnet für Sexta und Tertia höherer Schulen, insbesondere der Realschulen und verwandten Anstalten. (176 S.) 2. völlig umgearb. Aufl. Leipzig 1907, G. Freytag, G. m. b. H. Wien 1907, F. Tempsky. M. 2.—.

Bleicken, J.: Dritter und vierter Fall. Ein Beitrag zur Kasuslehre der Verben. (97 S.) Hamburg 1907, C. Boysen.

Schultze, Karl: Aus acht Jahrzehnten. Lebenserinnerungen. (269 S.) Gotha 1907, Friedrich Andreas Perthes. M. 5.—.

Binet, Alfred: La Suggestibilité. (391 S.) Mit 32 Abbildungen. Paris, Librairie C. Reinwald. Schleicher frères.

Lemkes sel. Wwe. Band 1. Zur unterirdischen Tante. Humoristischer Roman aus dem Berliner Leben von Erdmann Graeser. (187 S.) Berlin u. Leipzig 1907, Hermann Seemann Nachfg. M. 1.—.

Schaefer, Prof. A.: Pegasusritte. Auf dem Musenroß hinaus in die Welt. Bilder aus der Länder- und Völkerkunde in Gedichten der deutschen und ausländischen Literatur. I. Spanien und Portugal. (88 S.) Hannover, Carl Meyer. M. —.60.

Winterstein, Dr. Franz: Die Verkehrssprachen der Erde. 2. verm. Aufl. (52 S.) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. M. 1.—.

Digitized by Google

R. Voigtländer's Verlag, Leipzig.

Kinderreigen. Von Hans von Volkmann.

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 11 August 1908

Erörterungen zur Problematik des Schuleintritts und Schulaustritts.

Von G. Deuchler-Leipzig.

Die Diskussionen über Fragen der Schulorganisation nehmen in der pädagogischen Literatur der letzten 10—20 Jahre einen nicht geringen Raum ein. Manches Treffliche findet sich darunter. Zumeist handelt es sich freilich dabei immer mehr oder weniger um Entscheidungen, die im Hinblick auf den allgemeinen Zusammenhang der Schule mit den Lebensfragen oder aufgrund der in der Schulstatistik niedergelegten Schulerfahrungen vollzogen werden. Wenn auch darin schon der Anfang gemacht ist, das psychologische Problem bei diesen Fragen in den Vordergrund zu rücken, so ist doch erst in jüngster Zeit mehrfach und mit Energie darauf hingewiesen worden, daß eine selbständige psychologische Behandlung dieser Fragen von nöten sei. Um dies möglich zu machen, muß man allerdings die Fragen der Schulorganisation zuerst nach ihren psychologischen Fundamenten analysieren und die psychologischen Kategorien distinkt herausstellen.

Unter den Organisationsfragen sind manche, bei denen die psychologischen Gesichtspunkte sehr nahe liegen. Dazu gehören auch die Fragen nach dem Schuleintritt und der Schulentlassung, für welche im folgenden die Kategorien zu der psychologischen Betrachtung aufgesucht werden sollen. Die Erörterungen haben den rein logischen Zweck, das Problem in seinen einzelnen Teilen zu klären; sie sollen nur Gesichtspunkte abgeben, unter welchen das anthropologische, das allgemein- und kinderpsychologische Material zu bearbeiten oder zu beschaffen ist, damit es seinen pädagogischen Sinn deutlich hervortreten läßt. Wenn auch keine Tatsachen geboten werden[1]), so sind sie doch ganz von der Tendenz der empirischen Forschung in der Pädagogik getragen, die sich ja die Aufgabe stellt, die pädagogischen Probleme von der psychologischen Seite, insbesondere von der Seite des Kindes her in Angriff zu nehmen.[2])

[1]) Bezgl. d. inhaltl. Ausführungen vergl. d. Referat in der „Leipziger Lehrerzeitung" über Dr. Brahns Vortrag, 15. Jhrg., Nr. 34, S. 676 f.

[2]) Vergl. E. Meumann: Vorlesungen über exp. Pädag. I, S. 31.

Es scheint auf den ersten Blick wahrscheinlicher, daß psychologische Fragen für den Schuleintritt entscheidender sind als für den Schulaustritt; sodann ist die in der Literatur vorliegende wissenschaftliche Vorarbeit für den ersten Teil des Problems reichhaltiger und ausgiebiger als für den zweiten; darum liegt der Schwerpunkt der Erörterungen auch auf der Frage nach dem Schuleintritt.

Die Frage, *mit welchem Jahre sollen die Kinder in die Volksschule aufgenommen und mit welchem entlassen werden*, scheint auf den ersten Blick ganz harmlos zu sein. Doch dies ändert sich, je mehr man sich in ihren Inhalt vertieft. Wenn man sie mit wissenschaftlicher Vorsicht behandeln will, so ist vor allen Dingen nötig, daß man sich die Voraussetzungen ausgebreitet vergegenwärtigt, aufgrund deren sie überhaupt sinnvoll gestellt werden kann. Wenn man die Frage so einfach und schlicht formuliert, wie es hier geschehen ist, so erhält man nach kurzer Erwägung ihres Sachverhaltes die Meinung, der Begriff der Volksschule bezeichne etwas absolut Festgefügtes, ein ganz bestimmt organisiertes soziales Gebilde.

Nun lassen sich *soziale Organisationen immer auffassen als Systeme von Forderungen*, die dem einzelnen entgegentreten, der diesen Organisationen angehört oder in sie eingeht. Ist diese Auffassung auch keineswegs erschöpfend, so genügt sie für unsere Betrachtungen und kann mit Vorteil für unseren Zweck verwandt werden.

Wenden wir diesen Gesichtspunkt auf die Volksschule an, wie sie in der in Rede stehenden Frage vorausgesetzt erscheint, so repräsentiert sie sich uns als ein System, das in allen seinen Teilen wohl gegliedert und in seinem allgemeinen wie besonderen Inhalt ganz bestimmt festgelegt ist, das aus Forderungen aufgebaut ist, die irgendwo, im wesentlichen im sozialen und kulturellen Leben, ihre sachliche Grundlage haben. Die Volksschule wird als gut differenzierte und in ihrem Aufbau detailliert bestimmte Organisation hingestellt, in welche die Kinder ein- und austreten. Ihr Eintritt ist bedingt dadurch, daß sie sich den festgesetzten Forderungen unterwerfen, ihr Austritt dadurch, daß sie sich den Forderungen nicht mehr zu unterziehen haben. Dann ist aber ohne weiteres klar: *Kinder, die unter diese bestimmten Forderungen gestellt werden, Kinder, die in die Schule eintreten, müssen dann gewisse Bedingungen erfüllen und um dies zu vermögen, müssen sie einen bestimmten Grad der Leistungsfähigkeit aufzeigen sowohl in physischer wie in psychischer Hinsicht.*

Läge in Wirklichkeit der Sachverhalt so, wie wir ihn hier zum

Digitized by Google

Zweck problematischer Klärung fingiert haben, so könnte es vielleicht nicht allzuschwer erscheinen, das Lebensjahr festzustellen, in dem die Kinder fähig sind in die Schule einzutreten, in dem sie also den Anforderungen, die dieses soziale Gebilde an sie stellt, genügen können. Man könnte etwa daran denken, die Betätigungen, die die Schule beim Eintritt fordert, in solche physische und psychische Leistungen zu transformieren, die einfach genug sind, daß sie eine rasche und hinreichend sichere Prüfung ermöglichen. Man würde die Betätigungen physiologisch und psychologisch zu analysieren und die notwendige Leistung der dabei beteiligten einfachen Funktionen zu bestimmen haben. Auf diesem Wege ließe sich vielleicht durch ausgedehnte Untersuchungen das Lebensjahr feststellen, wann im Durchschnitt die notwendige Leistungsfähigkeit auftritt. Zu beachten wären allerdings noch die allgemeinen Prinzipien der Massenuntersuchungen.

Wenn auch die Wirklichkeit anders beschaffen ist, als sie hier vorläufig vorausgesetzt wurde, so darf doch betont worden, daß manche Erörterungen über diesen Gegenstand einem so anmuten, als sei die Schule ein solch detailliert ausgeprägtes Gebilde. Man scheint zuweilen zu vergessen, daß die Organisation der Schule nicht nur von sozialen und anderen von außen herangebrachten Forderungen abhängt, sondern Stufe für Stufe auch abhängig und bedingt ist durch die Eigenart des Materials, das in ihr organisiert wird, von den Schülern selbst. Man scheint oft zu übersehen, daß dieses Material den Forderungen Widerstand entgegenzusetzen vermag und daß in ihm selbst eine Reihe unumgänglicher Forderungen liegt. Die psychologischen Bedingungen, die zu diesen unumgänglichen Forderungen führen, herauszuarbeiten, ist eben die Aufgabe der Psychologie der Schulorganisation; denn sie hat ja ihre Probleme vom Kinde her in Angriff zu nehmen.

Was haben wir durch diese Überlegungen gewonnen? Wir erfahren, abgesehen von dem formalen Wert, der in der Fragestellung überhaupt liegt, ganz allgemein den Weg, der zur Lösung der Frage führen kann, wenn gewisse Voraussetzungen zutreffen. Wir erkennen zugleich, wo diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, dürfen wir auch keine große Hoffnung haben, daß die Frage so einfach gelöst werden kann. Darum wird man den Wert dieser Überlegungen nicht verkennen, wenn sie auch an Fiktionen anknüpfen.

In der Frage, von der wir ausgingen, liegt noch eine weitere Voraussetzung. Wenn man frägt, in welchem Lebensjahr die Kinder in die Schule eintreten oder entlassen werden sollen, so macht man meist

Digitized by Google

ſtillſchweigend die Annahme, daß die Frage generell beantwortet werden kann. Man ſetzt voraus, daß die Kinder, die im gleichen Lebensjahr ſtehen, auch phyſiſch und pſychiſch zuſammengehören. Man fingiert, daß die Entwicklungsphaſen der einzelnen Individuen in ungefähr gleichen Zeiträumen verlaufen, und mißt infolgedeſſen den Entwicklungsprozeß des Kindes zu ſehr mit einem unzulänglichen Zeitmaß; dabei unterſchlägt man die dem Prozeß immanenten qualitativen und quantitativen Entwicklungsbedingungen, die zeitlich völlig verſchiedene Periodizitäten herbeiführen können.

Aus dieſem Umſtand, daraus, daß gleichalterige Kinder auf ganz verſchiedener Entwicklungshöhe ſtehen können, reſultieren *für die empiriſch forſchende Pädagogik zwei Aufgaben*. Einmal muß die *tatſächliche Verſchiedenheit*, die die Kinder der einzelnen Jahrgänge in geiſtiger und körperlicher Hinſicht aufweiſen, unterſucht und verglichen werden. Iſt es doch nicht a priori unmöglich, daß z. B. Kinder mit 5 Jahren auf derſelben geiſtigen und körperlichen Entwicklungsſtufe ſtehen wie ſolche von 7 Jahren u. a. m. Zeigt es ſich dann, daß in den Jahresgruppen enorme durchgreifende Unterſchiede vorkommen, ſo muß die Einteilung nach dem Lebensjahr als äußerlich und als unzuläſſig bezeichnet werden, weil dadurch die Kinder getrennt werden, die nach ihrer phyſiſchen und pſychiſchen Beſchaffenheit zuſammengehören. Weiter erwächſt aber auch der pädagogiſchen Pſychologie die Pflicht, *ſymptomatiſche Methoden* ausfindig zu machen, die geſtatten, die Leiſtungsfähigkeit des Kindes zu prüfen und die einen Maßſtab abwerfen für die Reife des Kindes zum Schuleintritt.

Komplizierter liegt die Frage, wie man die „Reife" für den Schulaustritt feſtſtellen ſoll.

Doch davon ſogleich.

Handelt es ſich beim Schuleintritt im weſentlichen darum, ob das Kind imſtande iſt, den Anforderungen, die die „Schule" ſtellt zu genügen, ſo heißt die Frage, die wir für das Ende der Schule ſtellen können, — ja wie? —, iſt der Schüler „reif" für die Schulentlaſſung? — hat er ſein Ziel erreicht? — Man ſieht, auf dieſe Weiſe kommt man nicht weiter; man frägt immer dasſelbe in anderen Worten. Um von der Stelle zu gelangen, wird man vielleicht verſucht ſein zu ſagen: welches iſt denn „ſein Ziel"? Oder beſſer: welches iſt das „Ziel der Volksſchule"? Aber auch das wird prekär; denn dieſes Ziel kann ein inhaltlich und formal ganz verſchiedenes ſein und hängt von einer ganzen Reihe von Faktoren ab, von ſozialen und wirtſchaftlichen, ſo daß es ſcheinen möchte, es

kommen für diese Frage solche Bedingungen, die im Schüler selbst liegen, gar nicht in betracht. Nur ein Beispiel! Ist eine Gesellschaft wirtschaftlich sehr hochgestellt, so kann sie es sich möglicherweise leisten, ihre allgemeine Volksbildung bis zum 20. Lebensjahr kontinuierlich zu organisieren, da der Jugend dann solange Zeit gestattet werden könnte, sich bloß der Ausbildung zu widmen.

Darum zuerst die Frage: können wir ein allgemeines Ziel andeuten, das von diesen sozialen und wirtschaftlichen Faktoren relativ unabhängig ist? Denn sonst verläuft unser Gedankengang hier ohne positives Resultat.

Wenn die Volksschule überhaupt etwas leisten soll, das für den Schüler als Individuum, als Menschen von relativ bleibendem Wert ist, so können, wie ich glaube, allgemeine Gesichtspunkte angegeben werden, die von den vorhin erwähnten Faktoren unabhängig sind. Man kann wohl sagen, sie soll den Grund legen zu einer systematischen Ausbildung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten und die Richtung ihrer günstigsten Entwicklung anbahnen. Wie inhaltlich man auch die Ziele bestimmen mag, so wird man doch an diesen beiden Individualwerten festhalten müssen, wenn man in der Volksschulbildung das Objekt der bildenden Tätigkeit, den Schüler selbst, irgend wie respektieren will. Daraus entspringt dann aber sofort die Forderung, daß der Volksschulunterricht soweit ausgedehnt werde, daß er etwas Bleibendes im geistigen Leben der Schüler schaffe. Finden wir nun fundamentale Umwälzungen im psychischen Leben, Revolutionen, die die ganze Struktur des geistigen Lebens von Grund aus umändern und die vorhandenen festgefügten Gebilde in ihrem Bestand in Frage stellen, so ist zu verlangen, daß der Unterricht hinreichend weit über diese Schwankungen hinausgeführt werde. Denn nur so wäre es möglich, daß die zwei oben angedeuteten Werte in der Ausbildung noch zur Geltung kommen. Dieser psychologische Gesichtspunkt bedarf wesentlicher Berücksichtigung, wenn es sich um die prinzipielle Erörterung der Schulentlassung handelt.

Wir werden sogleich weiter unten erfahren, daß derselbe psychologische Gesichtspunkt, der der „Wendepunkte in der psychischen Entwicklung" auch für den Schuleintritt Beachtung verdient. Darum können wir hier als Resultat, das für die psychologische Grundlegung des Problems aus unserer Betrachtung entspringt, zwei psychologische Kategorien von allgemeiner Bedeutung namhaft machen, — sie gelten sowohl für den Schuleintritt als auch für die Schulentlassung —; es sind dies:

1. die individuellen Verschiedenheiten der Kinder in der Leistungsfähigkeit.

Wir können dies in einer Frage verdeutlichen: zeigen die wissenschaftlichen Ergebnisse darauf hin, daß man auf die starre Einteilung nach dem Lebensjahr verzichten soll und legt die verschiedene Leistungsfähigkeit, die in individuell und sozial bedingten Entwicklungspotenzen ihren Grund hat, die Forderung einer anderen Einteilung nahe?

2. die Wendepunkte oder die Phasen in der geistigen Entwicklung.

In eine Frage formuliert heißt das: welche Bedeutung haben die Wendepunkte für das psychische Leben und welches sind für die geistige Ausbildung die günstigsten Bedingungen in den durch diese Wendepunkte eingeschlossenen Entwicklungsphasen, — Haus, Schule oder Leben?

Welchen Wert man diesen beiden Momenten für die Organisation beilegen mag, das hängt von einer Reihe anderer Fragen ab, die hier jetzt nicht weiter erwogen werden sollen; nur das kann man fordern, daß sie bei der Erörterung der in Bearbeitung stehenden Organisationsfragen Berücksichtigung finden.

Wir wenden uns jetzt einigen weiteren Punkten zu und zwar solchen, die den Schuleintritt allein betreffen. Wir haben ja gesehen, die individuelle Verschiedenheit der Kinder ist ein Faktor, der beim Schuleintritt sehr wohl der Beachtung wert ist. Wir haben gefunden, daß diese Tatsachen berücksichtigt werden müßten selbst dann, wenn die Schule ein in allen Teilen ganz bestimmt organisiertes Gebilde wäre, wie wir am Anfang unserer Überlegungen voraussetzten.

Diesen starren Schulbegriff wollen wir jetzt fallen lassen. Die Schule kann ein solches Gebilde sein; sie kann aber ebensowohl anders sein, und wenn die heutige Volksschule eine gewisse Ähnlichkeit mit der am Anfang fingierten hat, so spricht das kaum zu ihren Gunsten. Jedenfalls eine Reihe von Anforderungen, die an die Kinder im ersten Unterricht gestellt werden, könnten wegfallen; es könnten andere an deren Stelle treten oder nicht, die Volksschule wäre immer noch denkbar. Diese Variabilität betrifft eigentlich alle inhaltlichen Forderungen der Volksschule, wie sie in den einzelnen Betätigungen der Kinder, wie Schreiben, Lesen usw., zum Ausdruck kommen.

Welche Bedingung ist es aber, die konstant auftritt und die darum immer erfüllt sein muß, wenn Schulunterricht möglich sein soll? Es ist die Bedingung der Klasse als solcher. Daß die Kinder zu einer Klasse

Digitized by Google

überhaupt organisiert werden können, ist die letzte und minimalste Bedingung des Schulunterrichts, womit man auch die Klasse beschäftigen mag. Gibt man diese Bedingung auf, so gibt man die Volksschule auf. Wir haben aber damit sofort eine Forderung gefunden, die erfüllt sein muß, wenn Kinder aufgenommen werden können: sie müssen befähigt sein zur Klassengemeinschaft. Es handelt sich also darum, ob die Kinder willentlich schon soweit entwickelt sind, daß sie z. B. einer an die Allgemeinheit gerichteten Aufforderung Folge leisten, daß sie auf einen allgemeinen Aufmerksamkeitsimpuls hin zweckmäßig reagieren. Dies braucht keineswegs der Fall zu sein. Man beobachte eine Reihe kleinerer Kinder; sie reagieren keineswegs gleichmäßig auf eine allgemeintendierte Aufforderung. Die Bedingungen für die Klassengemeinschaft müssen entwickelt sein, – gemeinsame Willensrichtungen und Willensäußerungen auf eine allgemeine Anregung hin. Dies setzt eine bestimmte Willensentwicklung voraus.

Die Befähigung zur Klassengemeinschaft muß sich auch darin dokumentieren, daß das Leben in der Klassengemeinschaft für das Individuum nicht schädlich wirkt, daß es nicht dessen körperliche und geistige Entwicklung hemmt. Das Kind darf seine impulsive Frische und Lebhaftigkeit nicht verlieren. Es wäre ja nicht unmöglich, daß das Kind bis zu einem bestimmten durchschnittlichen Lebensjahr in einer Entwicklungsphase sich befindet, so daß die Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft ungünstig wirkte, trotzdem die notwendige Aufmerksamkeitsentwicklung vorhanden ist. Der Gesichtspunkt der „Wendepunkte in der geistigen Entwicklung" ist evident und zeigt sich hier wirksam unter dem regulativen Prinzip der größten Angemessenheit, das besagt, daß das Kind mit den Gegenständen zu beschäftigen ist und daß es sich in den Lebensformen betätigen soll, die seiner Entwicklung am günstigsten sind.

Es ist klar, aufgrund dieser einen allgemeinen Bedingung, der Befähigung zur Klassengemeinschaft, kann man nicht viel organisieren. Auch wird man sofort einwenden: irgend welchen Inhalt muß doch der Klassenunterricht haben; die Schüler müssen sich doch irgend wie betätigen, und die Anforderungen, welche die Klassengemeinschaft stellt, ist für die verschiedenen Arten der Betätigung verschieden; man denke z. B. an spielende Beschäftigung und an das Schreibenlernen; dieser Gesichtspunkt bietet somit keinen Angriffspunkt!

Alle diese Einwände sollen durch unsere Erörterungen keineswegs in Abrede gestellt werden, und es wäre ein Mißverständnis, sie so aufzufassen. Damit ist nur angedeutet, daß, wenn die allgemeinen Klassen-

Digitized by Google

bedingungen erfüllt sind, man immer noch unter den inhaltlichen Möglichkeiten zu bestimmen hat, welche unter ihnen sich bei der vorhandenen physischen und psychischen Leistungsfähigkeit am besten zur Betätigung eignet und umgekehrt, daß, wenn man ganz bestimmte Beschäftigungen in der Schule festsetzt, die Klassenbefähigung dafür wie die Befähigung überhaupt zu diesen Beschäftigungen von neuem in Frage kommen. Die Frage nach der Schulbefähigung ist also auch abhängig davon, was in der Schule gemacht werden soll. Dies klingt dogmatisch und paradox, denn man wird entgegenhalten: wir wollen doch in der Schule das arbeiten lassen, wozu das Kind befähigt ist. Aber es ist doch so; der Einwand operiert mit unbestimmten Begriffen.

Bei der Festsetzung des Zeitpunktes greifen nämlich noch zwei andere Momente bestimmend ein. Einmal bedingen die physischen und psychischen Faktoren, die auf einer Entwicklungsstufe zum Ausdruck kommen keineswegs allein die einzelnen Arten der Betätigung; diese sind vielmehr wesentlich abhängig von der Naturumgebung, der gesellschaftlichen Stufe, von den Kulturwerten und von den Zwecken, für welche diese Beschäftigungen die Grundlage abgeben sollen. Z. B. ließe sich möglicherweise eine Gesellschaft denken, in der die Kinder in den ersten Schuljahren sich nicht im Schreiben zu üben haben, sondern im Ölmalen. Sodann: wenn es auch gelungen wäre, unter den durch die Umwelt und Kultur bedingten Betätigungsweisen, die für den Grad der Leistungsfähigkeit angemessensten herauszufinden, so ist doch der Ausdehnung des Unterrichts durch die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Gesellschaft, — und darin scheint auch der wesentliche Faktor zu suchen sein, der das Kind gerade in der Zeit vom 6.—14. Lebensjahr an die Volksschule bindet —, auch nach unten hin eine Grenze gezogen. Weil diese Momente bei der Frage nach dem Schuleintritt mitwirken, so wird man den Sinn des Satzes, daß die definitive Beantwortung der Frage wesentlich davon abhängt, was in der Schule gemacht werden soll, nicht mißverstehen.

Was folgt aus alledem für die psychologische Behandlung der Frage? Wir haben gesehen, daß für den Schuleintritt außer den zwei allgemeineren Gesichtspunkten in erster Linie die Befähigung zur Klassengemeinschaft in betracht kommt. Wir haben weiter gefunden, daß es sich in der Klasse immer um bestimmte Arten von Beschäftigungen handelt, die von der Umwelt und der Kultur gegeben sind. Darin ist nun ein zweiter Gesichtspunkt enthalten, der für die psychologische Seite des Schuleintrittes von Wert ist. Wir können dies so formulieren: der

Digitized by Google

Schuleintritt setzt die Befähigung zu bestimmten elementaren Betätigungsarten voraus.

Was ist damit gewonnen? Wir können nun psychologisch untersuchen, welche Entwicklungsstufe für bestimmte vorausgesetzte Beschäftigungen befähigt ist und welche nicht.

An diese rein psychologische Frage schließt sich unmittelbar eine weitere derselben Art, wenn sie auch nach einer ganz anderen Richtung tendiert. Die elementaren Betätigungen sind immer relativ komplexe Leistungen und haben die Ausbildung einfacher zur Voraussetzung. Die Schüler sind oft in diesen Voraussetzungen verschieden vorgebildet oder sie sind im allgemeinen darin mangelhaft ausgebildet, weil sie durch nichts darauf aufmerksam gemacht wurden, z. B. in gewissen Zeit-, Farbenvorstellungen usw. Diese Erscheinungen bedeuten einen Nachteil und können zu einem mißlichen Hindernis werden, wenn sie nicht Beachtung finden; aber der Mangel läßt sich möglicherweise auch leicht eliminieren. Darum sind diese Unebenheiten immer zunächst festzustellen; sodann ist zu erwägen, ob solche Mängel nicht durch geeigneten Unterricht in kurzer Zeit auszugleichen sind. Im letzteren Fall würden diese Momente aus der Reihe der diese Organisationsfragen wesentlich bedingenden Faktoren ausfallen; es würden daraus nur bestimmte Forderungen hinsichtlich der Gestaltung des Anfangsunterrichts entspringen.

Oben machten wir als allgemeinen Gesichtspunkt der bei der aufgeworfenen Frage in betracht kommt, den der Differenzierung nach der Leistungsfähigkeit geltend. Es ist dort wohl aus dem Zusammenhang klar, daß damit die Verschiedenheit der Entwicklungsstufen im allgemeinen oder der Leistungsfähigkeit im großen und ganzen gemeint ist, nicht aber auch in allen bis ins einzelne gehenden Ausprägungen. Darum bildet der zuletzt erwähnte Gesichtspunkt keinen Widerspruch gegenüber dem dort bemerkten. Nicht alle Verschiedenheiten sind von gleicher Bedeutung für die Organisation; manche sind für gewisse Organisationsfragen irrelevant oder können, wenn man ihnen Aufmerksamkeit schenkt, eliminiert werden.

Wir haben somit für die psychologische Betrachtung der Frage nach dem schulpflichtigen Alter außer den bereits hervorgehobenen zwei allgemeinen Gesichtspunkten noch drei weitere erhalten. Es sind dies:

1. Die Befähigung zur Klassengemeinschaft irgend welcher Art.
2. Die Befähigung zu bestimmten elementaren Betätigungen.
3. Die Qualität und den Grad der Voraussetzungen zu diesen elementaren Betätigungen.

Damit scheinen die Hauptpunkte gewonnen zu sein, die bei der psychologischen Bearbeitung, wenn auch nicht der ganzen Frage, so doch des ersten Teiles, leitend sein können. Die Betrachtungen jetzt weiter fortzusetzen liegt nicht in unserer Absicht, dazu wird sich reichlich Gelegenheit bieten bei der empirischen Erforschung des ganzen Fragenkomplexes, von dem ja noch außerordentlich wenig experimentell und systematisch in Angriff genommen ist.

An den Wurzeln des religiösen Bewußtseins.[1])

Von Karl Beier-Leipzig-Lindenau.

Wer in kommender Zeit eine Geschichte der Pädagogik unserer Gegenwart schreibt, wird nicht versäumen dürfen, darzustellen, wie stark unter Pädagogenkreisen wie in der zu Erziehungsfragen irgendwie in Beziehung stehenden Laienwelt die Bewegung war für eine, gegenüber der herkömmlichen grundsätzlich anders gestaltete Auffassung und Erteilung der religiösen Erziehung. Er wird darzustellen haben, wie man hierzu zu kommen versuchte von der einen Seite, indem man die religiöse Weltanschauung, soweit sie innerhalb unserer gegenwärtigen Kulturgemeinschaft im großen und ganzen geteilt wird, in ihren einfachsten, lebendigsten Punkten darzustellen sich bemühte, d. h. als eine nur irgend möglich objektive, durch starke Persönlichkeiten charakterisierte Geschichte unserer religiösen Kultur; — und von der anderen Seite, indem man die im Kinde ruhenden, nach seinen Entwickelungsstufen sich ändernden, bez. sich steigernden Möglichkeiten und Bedingungen religiöser Bildsamkeit klarzulegen suchte. Beides gewaltige Arbeiten, im wesentlichen noch von der Pädagogik zu leisten.

Wenn man sich freilich in der Gegenwart umschaut nach dem Maße der Arbeit, die an beide Aufgaben gewendet wird, so wird man der Einsicht sich nicht verschließen können, daß vornehmlich die erste es ist, die Betonung einer Religionsgeschichte, an Persönlichkeiten dargestellt, die die pädagogischen Reformbestrebungen in Anspruch nimmt; während der zweiten Aufgabe, die die Erforschung der psychischen Grunderscheinungen und Entwickelungsvorgänge bei der religiösen Bildung fordert, noch nicht die hervorragende Bedeutung zuerkannt zu werden scheint, die sie tatsächlich und notwendig verdient, und ohne deren Lösung man kaum zu dem gesteckten Ziele wird kommen können. Wie auch sollte man der derzeitigen Machthaberin auf dem Gebiete der religiösen Erziehung und des religiösen Unterrichts, der Kirche, anders beweisen können, daß und inwiefern der von ihr geforderte, zur Zeit noch allerorts bestehende Religionsunterricht nichts weniger als ein „Religions"-Unterricht ist; und wie ein solcher, der wahrhaft diesen Namen verdient, aufzubauen und zu gestalten

[1]) Vgl. des Verfassers „Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts" in Nr. 21 der „Sächs. Schulzeitung", Jahrgang 1906; und „Das Recht des Kindes auf Glaubensfreiheit" in Nr. 25 daselbst, Jahrgang 1908.

Digitized by Google

sei: als indem der natürliche Entwickelungsgang der religiös-bestimmten psychischen Bildungen untersucht und dargestellt wird. Dieser Aufgabe zu dienen, ist die Absicht dieser Arbeit. —

Die Aufgabe lautet kurz:

Es sind auf dem Wege einer exakten kinderpsychologischen und vergleichend-psychologischen Forschung die psychischen Vorgänge bei der religiösen Entwickelung des Kindes darzulegen von ihren ersten Anfängen an durch die Kindheit und Jugend hindurch bis zum vollendeten Übergange des Kindes in das Alter der geistigen Selbständigkeit.

Aus naheliegenden Gründen wird man sich hierbei unter den sonst bei psychologischen Untersuchungen angewandten Forschungsmitteln des Versuchs, der Beobachtung und des Vergleichs, vornehmlich der beiden letzteren bedienen müssen, denn es handelt sich hier um ein Gebiet des Seelenlebens, das die feinsten, geistigsten, am schwierigsten faßbaren Probleme aufweist. Rückerinnerungen an die eigene Kindheit (Biographien und Autobiographien) werden — mit der allerdings sehr nötigen Vorsicht und Besonnenheit benutzt — die Beobachtungen und Vergleiche zu unterstützen vermögen. Und wir zweifeln nicht, daß die pädagogische Forschung ein Tatsachenmaterial wird sammeln können, das — voraussichtlich — imstande sein wird, annähernd Klarheit zu verschaffen von der religiösen Bildsamkeit des Kindes und von den dabei wirkenden psychischen Bildungs- und Entwickelungsgesetzen und -kräften. Es wird möglich sein, auf diesem Wege eine im allgemeinen gültige Linie der religiösen Entwickelung darstellen zu können, mit ihren besonderen Entwickelungsstufen, aber auch mit ihren durch besondere Umstände bedingten Abweichungen und Eigenartigkeiten; kurz: die religiöse Bildsamkeit des Kindes in subjektivem wie in objektivem Sinne. —

Indem wir uns diese Aufgabe stellen, wird sie jedoch nicht zum 1. Male gestellt.

Vor allem bei Pestalozzi finden wir sie schon im Keime vor, und auch schon Versuche zu ihrer Lösung. So stellt er im XIII. und XIV. Brief der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" die Frage: „Wie hängt das Wesen der Gottesverehrung mit den Grundsätzen zusammen, die ich in Rücksicht auf die Entwickelung des Menschengeschlechts im allgemeinen für wahr angenommen habe?" und: „Wie entkeimt der Begriff von Gott (= die Darstellung, die Erfassung des inneren Wesens Gottes, die mich zum Glauben, zur Liebe, zum Danke, zur Seligkeit in Gott führt) in meiner Seele?" Und die Antwort: „Ich finde: daß sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat." Und weiterhin kennzeichnet er einen vollständigen Gang der religiösen Entwickelung des Menschen: der Mensch reflektiert weit früher über das, was er sieht und mit Händen greift, als er über Gefühle reflektiert, die unentwickelt im Innersten seiner Seele liegen. Sein Nachdenken wurde, sobald er zum Selbstbewußtsein kam, durch ungewohnte Naturerscheinungen erweckt; und sein Hang, alles ergründen zu wollen, machte ihn über die Ursachen dieser Erscheinungen reflektieren, ehe er ihr Wesen kannte. Aber diese Reflexion führte ihn nicht weiter als zur Personifikation dieser Ursachen. Allein der menschliche Geist fand nicht langes Gefallen an diesem Götzen-

Digitized by Google

haufen. Er fragte nach dem Meister, der die Erscheinungen und Veränderungen in der Umgebung des Menschen nach bestimmten Gesetzen regelt. Dieser Begriff der Regel, des Gesetzes wird nun vom Menschen von der bekannten Welt, an der er ihn beobachten lernen konnte, auf eine bloß geahnte, unbekannte Welt übertragen. So kam er zum Bewußtsein eines Gesetzes in seiner Brust, zur Erkenntnis der Harmonie der körperlichen und geistigen Welt. In dieser Harmonie erkannte er Gott. —

Unschwer ist hieraus zu ersehen, wie schon Pestalozzi zu einem stufenmäßigen Gange der religiösen Entwickelung des Menschen kam, den er in dem Fortschritte von einem Zustande der reinen sinnlichen Wahrnehmung und der konkreten Phantasie zu einer Periode der mittleren Abstraktion und Verallgemeinerung und schließlich zu einer ästhetischen, logischen und ethischen Regelung der religiösen Gefühlswelt erblickte.

Obschon ihm also eine gewisse Erkenntnis dieser gesetzmäßigen Entwickelung der religiösen Bildung des Menschen (= Bildung im subjektiven Sinne des aktiven Werdens) vorschwebte, konnte es ihm doch nicht gelingen, sie zu einem klaren Ausdrucke, zu einer zusammenhängenden Darstellung zu bringen, aus einem Grunde, den er gelegentlich selbst angibt, wenn er in einem Briefe an Wieland („Meine Erziehungsversuche") 1801 schreibt: „Wir können das Kind nur insoweit gut führen, als wir wissen, was es fühlt, wozu es Kraft hat, was es weiß, und was es will. — Das zu wissen, braucht es tiefe Psychologie oder Mutter-Aufmerksamkeit. Da wir aber das erste nicht haben, so müssen wir auf das zweite bauen."

Und auf Schritt und Tritt begegnen wir seinem einzigartigen, unübertrefflichen pädagogischen Prinzipe, wie er es in seinen „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betr." ausspricht: „Die Elementarbildung ist nichts anderes, als Darlegung und Befolgung der in der Natur des Menschen liegenden ewigen und unveränderlichen Gesetze und Mittel, zur Vollendung zu gelangen." Und die Zeugnisse der seine Erziehungsanstalt besuchenden Pädagogen bestätigen seine unermüdlichen Bemühungen, auf diesem Wege zu einem Ziele zu kommen, so Gruner über Pestalozzis Bildung zur Religiosität: „Pestalozzi hofft, durch fortgesetzte sorgfältige Beobachtung des kindlichen Geistes die feste stufenweise Reihenfolge zu entdecken, in welche die moralischen (und religiösen) Anschauungen naturgemäß geordnet werden müssen, um das Kind mit Sicherheit zur Moralität und Religiosität zu führen." —

Anstatt daß nun — wie man folgern könnte — alle Bemühung der nachpestalozzischen Pädagogik darauf gerichtet war, den von Pestalozzi empfundenen Mangel an einer „tiefen Psychologie" zu beseitigen durch eine exakte Erforschung des kindlichen Seelenlebens und seiner Entwickelung — die Ansätze dazu hinterließ ja der große Schweizer seiner Nachwelt —, finden wir seine Grundsätze, von unten entwickelungsgetreu aufzubauen, nach ihm nicht wieder in dieser Schärfe vertreten.

Zwar machte Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766—1837), der bedeutendste Vertreter Pestalozzischer Pädagogik in Süddeutschland, das Prinzip

Digitized by Google

der Psychogenese zur Grundlage seiner Pädagogik, die in ihrem allenthalben auf die Entwickelung des jungen Menschen bezogenen Aufbau noch heute wertvoll genug ist, um von der Fruchtbarkeit solcher rein genetischer Pädagogik zu überzeugen. Und wenn man davon absieht, daß der Theologe in ihm an der Gestaltung seines pädagogischen Erziehungsideals einiges mit zu bestimmen sucht, so wird man seiner Erziehungsidee die Bewunderung nicht versagen können. An anderer Stelle (vgl. „Deutsche Schule" 1908) habe ich versucht, sie zusammenhängend darzustellen. —

Und auch Diesterweg will, daß der Religionsunterricht dem Wesen der Kindesnatur sich anschließe. Er soll die Verschiedenheiten der individuellen Entwickelung einschließen, beachten und respektieren. Gegenstand der religiösen Jugendbildung ist „das Kind, der sich entwickelnde Mensch". Die Form der religiösen Bildung (wie der Bildung überhaupt), oder die Art und Weise der religiösen Belehrung und Bildung ist „nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur" zu bestimmen. —

Aber die Höhe und Eindringlichkeit, die innere Ueberzeugungskraft und zwingende Macht Pestalozzischer Gedanken suchen wir unter den nachpestalozzischen Pädagogen vergeblich. Es fehlte eben an jener „tiefen Psychologie"; und zudem an jener, aus begeisterter, reiner Menschenliebe geborenen „Mutteraufmerksamkeit", die des großen Schweizers unvergänglichen Ruhm bedeutet.

Und Dittes bezeichnete diesen Mangel innerhalb der Pestalozzischen Schule selbst treffend, wenn er sagt: „Das Allgemeine, die in jedem Menschen vorhandenen Uranlagen, Bedingungen, Gesetze, Formen und Produkte seelischer Vorgänge werden mehr unmittelbar empfunden als wissenschaftlich, sorgfältig, speziell eingehend untersucht." Gleichwohl vermochte auch er, der auf Benekes Psychologie aufbaute, nicht, diesem Mangel wirklich abzuhelfen, obschon in seiner Schrift „Religion und religiöse Menschenbildung" weitere Ansätze dazu gemacht werden. Einige Hauptgedanken daraus mögen das dartun: „Die religiösen Gebilde, welche durchaus keinen elementarischen Charakter an sich tragen, sondern mannigfaltig abgeleitete Produkte zahlreicher und verschlungener Akte sind, setzen eine lange Reihe einfacher Seelenvorgänge voraus. So sind wir genötigt, die allgemein-gleichen Uranlagen und Entwickelungsverhältnisse des Menschen als solche zu betrachten, welche mit aller Entschiedenheit zur religiösen Entwickelung hindrängen: die Religion ist allgemein-menschlich prädeterminiert. — Erst die Erziehung durch Menschen, Lebenserfahrungen und Eindrücke von der Natur gibt den Uranlagen der Menschenseele, was sie ursprünglich nicht haben: Form und Inhalt. Unsere Sinnentätigkeit, sowie alle Reproduktionen, die sich an die Resultate jener knüpfen können, reichen zur religiösen Entwickelung nicht aus. Dieselbe ist vielmehr produktiver Natur. Sie strebt über alles schon vor ihr Fertige hinaus zu neuen eigentümlichen Gestaltungen. Den ganzen Prozeß, der uns zum Übersinnlichen hinführt, die Formen, welche er annimmt, die Produkte, welche aus ihm hervorgehen, das Band, das uns mit dem Übersinnlichen verknüpft, d. h. die Religion selber haben wir allein in der menschlichen Seele zu suchen. Im Menschen selber machen sich von selbst bestimmte Antriebe zur religiösen Entwickelung geltend. Diese muß man wirken lassen. Man muß sie vor allem aber erst kennen. Woher kommen nun

Digitized by Google

dem Kinde Anregungen zur religiösen Entwickelung? — Es hat drei Erzieher: Die (außermenschliche) Natur, die Schicksale (Erlebnisse) und die Menschen." —

Hier wird mit beachtlicher Bestimmtheit hingewiesen auf im Menschen selbst liegenden „Antriebe zur religiösen Entwickelung", die man wohl auffassen kann als Auslösungen des psychischen Mechanismus gegenüber den Eindrücken und Einflüssen von außen, von Menschen, Erlebnissen und von der Natur. Das eigentliche Wesen dieser religiösen Bildungstriebe wird zwar noch nicht klar gekennzeichnet. Aber es wird gefordert: „Man muß sie vor allem erst kennen." —

Man ist nun versucht, hierüber Aufschluß zu suchen bei der die pädagogische Entwickelung im 19. Jahrhundert beherrschenden Psychologie und Pädagogik Herbarts. Aber hier sehen wir uns getäuscht. Es braucht nur hingewiesen zu werden auf den grundsätzlichen Unterschied, der zwischen den von Pestalozzi ausgehenden Ansätzen einer exakten, auf das Studium des Kindes gegründeten, also psychogenetischen Pädagogik und dem von philosophischen Gesichtspunkten aus von oben nach unten entwickelten, gleichwohl bewundernswerten pädagogischen Gedankengebäude Herbarts besteht, um diese Erwartung zurückzunehmen. Was wir bei Herbart über Religion und religiöse Erziehung lesen, ist tiefe Religionsphilosophie, läßt aber eine Antwort auf die Frage nach den psychologischen Grundlinien der religiösen Entwickelung des jungen Menschen, wie wir sie schon bei Pestalozzi und Schwarz, und dann bei Dittes angedeutet fanden, missen. Davon kann man sich überzeugen an der Hand von Ludwig Strümpells Schrift: „Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbart'scher Aussprüche" (Leipzig 1888, Georg Böhme), die „die zahlreichen, in den Schriften Herbart's zerstreuten ..." Aussprüche „über Religion und religiöse Angelegenheiten" in einer zusammenhängenden Darstellung bietet, und worin gerade das für unsere Frage eigens in Betracht kommende zwölfte Kapitel: „Die psychischen Ursachen, aus denen die religiösen Vorstellungen entstanden und sich weiter bildeten" (Seite 208—241) von Strümpell selbst stammt. Wir werden später darauf zurückkommen. —

Die Absicht dieses kurzen geschichtlichen Abrisses war: zu zeigen, daß das Bedürfnis nach Klarheit über die psychische Entwickelung des religiösen Bewußtseins immer lebhafter gefühlt wurde, seitdem zuerst Pestalozzi mit Nachdruck der Pädagogik die Entwickelung des Kindes als Quelle ihrer Einsichten und Maßnahmen gewiesen hatte. Er zeigt auch weiterhin, wie man dem eigentlichen Quell des religiösen Lebens des werdenden Menschen, dem Triebe zu religiösen Bildungen im Bewußtseinsleben, bereits einigermaßen auf der Spur war, indem man schon anfing, Begriff und Wesen des religiösen Bildungstriebes aus dem Ganzen des menschlichen Seelenlebens als etwas Besonderes herauszuheben (ohne übrigens seinen natürlichen Zusammenhang mit dem Ganzen des psychischen Lebens außer Acht zu lassen), und zwar unter Beziehung auf die Nachweise seines Ursprungs und seiner Weiterbildung in der seelischen Entwickelung des Kindes; — vor allem bei Pestalozzi, Schwarz (siehe a. a. O.), Dittes und dann vornehmlich bei Strümpell. Und es zeigt sich fernerhin, wie man unter dem bedeutenden Einflusse der

Digitized by Google

Psychologie und Pädagogik Herbarts, und nicht minder unter dem Banne der Weiterbildung derselben durch Ziller und andere Herbartianer diesen glücklich entdeckten Pfad größtenteils wieder aus dem Auge verlor. Erst mit dem Beginne des 20. Jahrhunderts, das Ellen Key mit einigem Rechte (— dem hoffentlich der dauernde Nachweis nicht mangeln wird —) „das Jahrhundert des Kindes" genannt hat, finden wir eine wachsende Zahl von Pädagogen wieder dabei, jenen fast verlassenen Pfad wieder aufzusuchen, ihn als eine „neue Bahn" zu begrüßen und an seiner Weiterverfolgung zu arbeiten. Dieser Schar der Pfadsucher ins gelobte Land der Kindheit uns anzuschließen, ist unsere Absicht, wenigstens was die dabei zunächst nötige pädagogisch-wissenschaftliche Forscherarbeit anbelangt. Was wir also tun wollen, tun müssen, ist nichts weiter, als jene Bemühungen der psychogenetischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts fortzusetzen mit den reicheren Mitteln unserer gegenwärtigen psychologischen und pädagogischen Erkenntnis. — —

Bevor wir nun aber zur Lösung der am Anfange dieser Ausführungen zum Ausdrucke gebrachten Aufgabe schreiten können: die psychischen Vorgänge bei der religiösen Entwickelung des Kindes darzulegen von ihren ersten Anfängen an durch die Kindheit und Jugend hindurch bis zum vollendeten Übergange des Kindes in das Alter der geistigen Selbständigkeit — erscheint es aus mehr als einem Grunde nötig, zu fragen: was unter der religiösen Entwickelung zu verstehen sei; genauer: es erscheint eine Darstellung des Begriffes und Wesens des religiösen Bildungstriebes als grundlegende Notwendigkeit. —

Wir beginnen unsere Untersuchung, indem wir zunächst an einigen Beispielen das religiöse Leben bei Kindern selbst zu belauschen versuchen.

1. Friedrich (Psychologische Beobachtungen an zwei Knaben):

a) Das Rotkehlchen ist gestorben. Nun liegt es im Garten begraben. Ein Stöcklein bezeichnet die Stelle, wo es begraben wurde; aber als Hans (etwas über 5 Jahre alt) nachgräbt, findet er es nicht mehr. Hans: „Der liebe Gott hat es gewiß schon genommen. Es ist ein Engel."

b) Großmama: „Es wird regnen." Hans: „Wir haben gebetet. Da hat es nicht geregnet." Er glaubt, daß der Regen um seines Gebets willen ausgeblieben.

2. Lay (Experimentelle Didaktik, I, S. 544) erzählt:

„Meinen sechsjährigen Knaben, der gern in Phantasien schwelgte und nachts von Wölfen und Bären träumte und sich abends vor solchen fürchtete, obschon er einsah, daß es bei uns keine mehr gäbe, fand ich eines Abends ganz allein im Zimmer am Fenster gegen den Mond blickend. Auf meine Frage, ob er sich nicht gefürchtet habe, sagte er: „Nein, ich habe zum Monde gebetet."

3. Grabs (Psychologische Beobachtungen):

a) „Fr. (6½ Jahr alt) war früh zehn Uhr mit im Kindergottesdienste. Es war das Lutherfest. . . Der Eindruck, den die herrlich geschmückte Kirche, der Gesang, der mächtig brausende Orgelton, die Rede vom Altar auf ihn gemacht, war so groß, daß ihm, wie er hinterher daheim erzählte, Tränen in die Augen getreten sind. Übrigens konnte man es ihm auch am Gesicht, besonders an den Augen ansehen."

b) „Fr. (7¼ Jahr) frühstückt. Da kommt plötzlich ein Platzregen. Er wollte diese Erscheinung erklärt haben. Und da er keine ihm genügende Antwort erhielt, kommt er mit seiner Meinung hervor: „Wo kommt das Wasser her? Spuckt da der liebe Gott?"

Nach dem Mittagbrote ging ich . . mit Fr. in die Stadt. Fr. wurde auf das Bewegen der Blätter und Zweige aufmerksam und fragte mich: „Wer macht denn den Wind? Bläst da der liebe Gott?" —

Digitized by Google

c) „Als Fr. (7½ Jahr alt) früh zum Fenster hinaus sah, waren die Dächer weiß. . . . Den ganzen Morgen lebte er in dulci jubilo. Nach zehn Uhr ging er mit um die Stadt und konnte sich gar nicht genug freuen über den Schnee usw. Im Drange seines Frohgefühls sagte er zu mir: „Die Mama geht heute Nachmittag in die Kirche. Da geh ich mit. Weißt du auch: warum? Damit ich dem lieben Gott danke — für den Schnee." —

4. Kügelgen (Jugenderinnerungen eines alten Mannes):

a) Der Knabe wird von einem befreundeten Mädchen in Halle in die Moritzkirche geführt. „Das Halbdunkel des weiten Raumes, die hohen Gewölbe, der Hall unserer Tritte, die alten Fahnen und Epitaphien, wie das rote Licht der scheidenden Abendsonne, das hin und wieder am Gestein der alten Pfeiler spielte: Das alles erfüllte mich mit ehrfurchtsvollem Staunen, so daß ich unwillkürlich meine Mütze zog und schweigend neben der hellen Gestalt der Führerin dahinschritt."

b) Durch ein Mauerloch vom Oberboden des Pfarrhauses schaut der kleine K. verstohlen am Sonntag Morgen in das Innere der Moritzkirche. „Ich war bis dahin ein Fremdling im Hause meines Gottes gewesen. Ich hatte keine Idee von einem öffentlichen Gottesdienst gehabt, und wußte weder, was ein Choral, noch was eine Predigt war. Von alledem ward ich heute das erste Mal Zeuge, und was ich dabei empfand, ist unaussprechlich. . . . Möglich, daß ich bei aller meiner Religionslosigkeit in meinem Mauerloche andächtiger war, als irgend einer (der Sänger unten in der Kirche). . . Da schwieg die Orgel, und es begann die Predigt. Ich beugte mich neugierig vor und . . . erblickte die ehrwürdige Gestalt des alten Pfarrers in seinem schwarzen Chorrock. Ich wollte alle seine Worte hören, und sie dünkten mich sehr fromm und gut, obgleich ich schwerlich verstand, wovon die Rede war. . ."

5. Mit meinem zehnjährigen Neffen K. kam ich im Januar von der Schlittschuhbahn. Der Himmel war grau. Es graupelte. Plötzlich fragt mich K.: „Oheim, wie sieht denn der liebe Gott aus?" Ich: „Das weiß kein Mensch. Warum fragst du?" K.: „Ich denke, es müßte ein großer, starker Mann sein. Und der Himmel ist seine große, graue, breite Straße. — Aber, Oheim! — Die Toten können ihn doch sehen. Die könnten es uns doch sagen." Ich: „Wohl nicht — denn sie können nicht mehr mit uns reden." K.: „Aber wenn wir einmal gestorben sind, können wir ihn sehen. Denn dann sind wir doch bei Gott —." — Hier brach das Gespräch plötzlich ab. Ich drang nicht weiter in ihn. Er ging in längerem tiefen Nachdenken neben mir her — sonst gar nicht seine Art.

6. Felix Dahn, „Erinnerungen", I, S. 225f.:

a) „Die Natur zuerst hatte die Ahnung, die Verehrung des Göttlichen in mir erweckt: — die Pracht des winterlichen Sternenhimmels, das Erwachen des Frühlings, die Großartigkeit unserer Gebirgswelt, welche ich vom fünften Jahre jeden August bis Oktober zuerst am Tegernsee, dann aber auf der poesie-umfluteten Fraueninsel des Chiemsees, später bei so zahlreichen Bergbesteigungen — mit Übernachten in den Sennhütten und wunderbaren Sonnenauf- und -untergängen — kennen lernte.

Ich weiß, daß ich im hohen Grase meines Gartens stundenlang in den blauen Sommerhimmel hinaufschaute, immer heißer steigernd die Sehnsucht, Gott von Angesicht zu schauen, bis ich zuletzt glaubte, nun müsse sich der Himmel öffnen. Und als einmal, während ich in solcher Verzückung betete und träumte, plötzlich hoch über mir von Norden her ein gewaltiges Schwingenpaar, hell wie Silber glänzend und blitzend im Sonnenschein, daherrauschte — da glaubte ich wirklich, ein Erzengel flöge heran, von Gott gesendet, mich zu ihm zu tragen. (Es war ein aus dem Park zu Biebrich entflohener Schwan.)" —

b) a. a. O.: „Mein Vertrauen auf die Kraft des Gebets war so stark, daß ich außer dem täglichen dreimaligen Gebete bei jedem mich stark bewegenden Anlaß: bei leichtem Unwohlsein der Eltern, eines Freundes, ja auch etwa eines Rotkehlchens, oder desgleichen vor einer schweren Mathematikskription, oder falls ich einen besonders geliebten Pfeil verschossen hatte, ohne weiteres auf den lieben Gott mit meinem Gebet eindrang. —

c) a. a. O.: „Wenn ich im Sommer mich müde gespielt, der alte Jakob (der Gärtner) nach getanem Tagewerk den Garten verlassen hatte — die Eltern wußte

Digitized by Google

ich im Theater[1]) – dann überschlich mich ein überwältigender Drang, atemlos zu lauschen, zu lauschen der nun einziehenden feierlichen Abendstille. Zuerst läuteten die Glocken von Sankt Ludwig in ihrem wunderschönen Erzklang das Ave Maria – wie horchte ich, bis der letzte Wellenschlag ihrer leisesten Tonschwingung zitternd in der Abendluft verschwebt war! Dann welche Stille rings! Die andern Vöglein waren lang schon verstummt. Die Sonne war hinter den hohen Ulmen und Kastanien im Hintergrunde des Gartens gesunken: kalte Schatten fielen ein, es ward merklich kühler: – Totenstille nun! – Da horch! Hoch aus den Lüften ein ergreifender, ein herzrührender Ton. Die Amsel ist's. Vom höchsten Ulmenwipfel herab – er leuchtet noch im letzten warmen Strahl der Sonne! – nachblickend singt sie ihr Abendlied, langsam, melodisch, flötend, feierlich. – Nun schweigt auch sie: und es ist nicht zu sagen, wie erbangend, wie traurig dies Verstummen wirkt! Noch viel, viel stiller scheint es nun als zuvor: alles Leben ist erloschen. Und nun stürzen mir die heißen, bittern Tränen stromweis aus den Augen. – — Ich war ein sehr frommes, gebeteifriges Kind. Aber dieses Erbeben, diese Ahnung der Vernichtung, des erbarmungslosen Erlöschens alles Lebens, des Unterganges von allem Schönen – ... Dieses bange, tief überzeugte Grauen war stärker als andere in mir."

7. Mit meinen beiden Neffen weilte ich während der Sommerferien einmal im elterlichen Heimatstädtchen. Wir waren auf dem Rückwege von einem benachbarten Dörfchen, wohin uns öfters der Abendspaziergang führte. Der Feldweg wand sich im Wiesental an einer Stelle durch eine kleine, aber schroffe Höhe, sodaß er einen Hohlweg bildete. Auf der einen Seite stand oben ein alter, verwitterter, aufrechter Grenzstein. Dort genossen wir stillschweigend ein schönes, abendliches Landschaftsbild. Zur Linken lag die kleine Stadt im Abendnebel. Die vielen großen und kleinen Häuser scharten sich um die beiden mächtigen Kirchtürme. Hinter dem aus blauer Ferne sichtbaren Berge war die Sonne im Untergehen. Die tiefe Stille eines schönen, reinen Sommerabends lagerte ringsum. Da trat, unaufgefordert, zagend, der kleinere der beiden Knaben (neunjährig), an den Stein. Er reichte ihm fast bis an die Brust. Und der sinkenden Sonne zugewandt, die Hände auf dem Stein gefaltet begann er in feierlichem Tone, in kleineren Pausen nach Ausdruck ringend: „Nun leb wohl, du schöne Sonne. – Du grüßt uns noch einmal nach diesem schönen Tage. – Es war so schön heute. – Die Vöglein haben wir singen gehört. – Und die Blumen blühten so schön – Und das Wetter war auch so schön. — Und nun gucken die lieben Sterne vom Himmel zu uns runter. – Das alles hat uns der liebe Gott gegeben. – Der wohnt da droben. – Und er ist so gut mit uns. – Und wir wollen ihm dafür danken. – Und wir wollen immer rechte gute und fromme Kinder sein. – Amen." – Wir standen alle drei regungslos, ergriffen von der natürlichen Weihe dieser eigenartigen Offenbarung Da wandte der kleine Prediger sein Angesicht mir zu. Es leuchtete so seltsam von seltener, starker, innerer Freude und Ergriffenheit. Und schweigend alle drei, setzten wir unsern Heimweg fort. –

8. Ludwig Richter, Selbstbiographie:

„Einer der tiefsten Eindrücke religiöser Art, welche ich in den Kinderjahren empfing, kam mir in einem Kasperletheater (in der Puppenkomödie „Dr. Faust"). Da kam nun eine Szene, wo der Herr Doktor verschiedene böse Geister zitiert... Zuletzt erscheint zappelnd und schlotternd ein kleines Teufelchen mit dem hübschen Namen Vitzli-Putzli. Er wird von Faust gefragt, ob er wohl zuweilen ein Verlangen nach der ewigen Seligkeit spüre, und antwortet zitternd: „Herr Doktor, wenn eine Leiter von der Erde bis zum Himmel hinaufführte, und ihre Sprossen wären lauter scharfe Schermesser: ich würde nicht ablassen sie zu erklimmen, und wenn ich in lauter Stücke zerschnitten hinaufgelangen sollte." – Dieser drastische Ausdruck ließ mich die Wichtigkeit der Sache, um die es sich hier handelte, vollkommen nachempfinden. Ich konnte die Worte nicht vergessen und ging tief ergriffen nach Hause, tiefes Mitleid im Herzen tragend mit dem kleinen, schwarzen, so greulich zitternden Vitzli-Putzli." –

9. Von dem Vater des dänischen Philosophen Soeren Kierkegaard wird erzählt, wie er sich oft maßlos unglücklich fühlte, wenn er — in seinen Knabenjahren – auf der jütischen Heide die Schafe hütete. Er litt Hunger und Kälte und war dann wieder den brennenden Strahlen der Sonne ausgesetzt, sich selbst und den

[1]) Dahns Eltern waren beide Schauspieler.

Tieren überlassen, allein und unglücklich. In solcher Stimmung ließ er sich einmal, elf bis zwölf Jahre alt, vom Gefühle seiner schrecklichen Verlassenheit überwältigen, sodaß er auf einen Stein in der Heide trat, Augen und Stimme zum Himmel erhob, und „Gott dem Herrn fluchte, der, wenn er da sei, es übers Herz bringen könne, ein hilfloses und unglückliches Kind so leiden zu lassen, ohne ihm zu Hilfe zu kommen." —

Wir könnten diese Beispiele natürlich noch reichlich vermehren, besonders auch aus dem Gebiete der Völkerpsychologie. An dieser Stelle aber wollen wir uns mit den angeführten genügen lassen. Wir bitten nur den Leser, aus seinen eigenen Erinnerungen und Erlebnissen sich bewußt zu machen, worauf es uns hier ankommt; nämlich nicht auf Wortlaute, auf Frömmigkeit, auf offizielle Religiosität, noch auch hier weniger auf die Kraft der religiösen Phantasie, sondern wesentlich auf die Art und Weise, wie die Ereignisse der Umwelt — des Natur- und Menschenlebens in der unmittelbaren Umgebung des Kindes — im Stande sind, religiös bestimmte Bildungen seines seelischen Lebens triebartig anzuregen, und dann erst in zweiter Linie, wie die geistigen Motive, besonders das der Phantasie, diesen Bildungserscheinungen des frühen, religiösen Lebens ihre besondere Richtung und Stärke geben. — Und indem wir nun in den folgenden Ausführungen nur kurz auf die gegebenen Beispiele hinweisen werden, wo es die Notwendigkeit eines Beispiels erheischt, möchten wir dem Leser nicht die Gelegenheit nehmen, sich selbständig — an der Hand unserer Ausführungen — in das Wirken und Walten des sich entwickelnden Kindesgeistes hineinzudenken.

* * *

Die erste Beobachtung, die wir machen, ist offenbar die, daß wir es beim religiösen Gefühle zunächst mit einer Gemütsbewegung zu tun haben. Wir sehen uns damit hingewiesen auf die Anfänge des psychischen Lebens überhaupt. Denn hier liegt die Wurzel jeder Gemütsbewegung: in der Tatsache des Anziehens und Abstoßens, des Wohl und Wehe, des allgemeinsten Lust- und Unlustgefühls, noch allgemeiner in einer Bewegung oder ihrer Hemmung. Schon hier aber bedarf es einer Unterscheidung: denn es kann nicht unbemerkt bleiben, daß von gewissen Formen der Gemütsbewegungen, die an Sinnesempfindungen und Wahrnehmungen und an deren unmittelbare Vorstellungen gebunden sind, mit ihnen entstehen und vergehen, solche ausgenommen werden müssen, die nur in mittelbarer Beziehung zu ihren Ursachen stehen, d. h. wohl ihren Anlaß in ihnen finden, aber über sie hinaus zu höheren Daseinsformen sich entwickeln, indem sie aus der Gebundenheit an den Mechanismus des psychischen Geschehens sich lösen und zu freien Wirkungsweisen sich fortbilden. Während also auf der einen Seite, mit Rücksicht auf ihren unmittelbaren Ursprung, ihre physiologische Gebundenheit offenbar ist, muß ihnen auf der anderen Seite, im Hinblick auf ihre Weiterentwickelungsmöglichkeit, eine höhere, rein psychische Daseins- und Weiterwirkungsweise zugestanden werden.

Diese doppelte Grundlage wird unsere Untersuchung des religiösen Bildungstriebes beachten müssen.

Die Tatsache der ursächlichen psycho-physischen Gebundenheit des religiösen Fühlens wird bald klar, wenn wir uns der sinnlichen

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Eindrücke und sinnlichen Erregungen erinnern, die noch dem Erwachsenen als Anstoß religiösen Fühlens bewußt werden, und zwar umso mehr, je weniger sein Gefühlsleben unter der geistigen Herrschaft (Regelung oder Normierung) logischer, ästhetischer und ethischer Selbstbesinnung steht. In diesem Sinne hält Ribot das religiöse Gefühl „vielleicht mehr als alles andere an physiologische Bedingungen gebunden, weil es an den Selbsterhaltungstrieb geknüpft ist, an das Heil, gleichviel in welcher Form es der Gläubige auffaßt." Am überzeugendsten ist aber diese Beobachtung der ersten, in Gemütsbewegungen ruhenden Anfänge religiösen Fühlens bei den Naturvölkern und vor allem beim Kinde. Man denke in jener Hinsicht an die primitiven Religionsformen des Fetischismus und Animismus, aber auch an das Rituelle höherer Religionsformen! Und inbezug auf die Anfänge der religiösen Entwickelung beim Kinde stehen uns neben den unter 1 bis 9 angeführten Beispielen zahlreiche Erfahrungen aus dem Leben und aus der biographischen Literatur zur Seite als Beweise und Erläuterungen für die physiologische Bedingtheit des religiösen Fühlens. — Vergleiche besonders Beisp. 2, 3a, 3b, 4a, 4b, 5, 6a, b, c, 7, 8, 9. —

Man kann hier zwei Gruppen unterscheiden, je nachdem wir den Grad der ursächlichen sinnlichen Erregung durch ein plus oder durch ein minus inbezug auf das Selbsterhaltungsgefühl bestimmen, d. h. die Wirkung als deprimierend oder erhebend bezeichnen können. Danach wären zur ersteren Gruppe Schreck, Angst, Scheu, Furcht, Abneigung, Abstoßung usw. (Beisp. 2, 4a, 5, 6c, 8, 9), und zur anderen Dank, Freude, Staunen, Bewunderung, Zuneigung, Vertrauen, Anziehung usw. (Beisp. 1a, 3c, 4b, 6a, 6b, 7) zu rechnen. — Natürlich kann diese Unterscheidung nur unter Anerkennung sehr verschwommener Abgrenzung geltend gemacht werden. Und von unseren Beispielen nehmen wir durchaus nicht an, daß sie etwa einen der hier angedeuteten Fälle in unmittelbarer Reinheit darstellen möchten. Es ist sehr die Frage, ob die Beispiele solcher ausschließlicher Reinheit allzu zahlreich sind.

Eins aber lassen unsere Beispiele erkennen: daß nämlich diese religiös gerichteten — wie alle anderen neu auftretenden — Gefühlsformen nicht in dem Sinne spontan auftreten, daß ihre Erzeugung etwa lediglich ein rein selbständiger Akt der Psyche wäre. Vielmehr sind sie es insofern, als sie wie jede andere Gefühlsform das Ergebnis naturgesetzlich vor sich gehender psycho-physischer Entwickelungstatsachen darstellen.

Sie unterliegen aber auch, was den Grad ihrer Stärke betrifft, Bedingungen, die von nicht sehr viel geringerer Einflußkraft sind als ihre unmittelbaren Ursachen selbst: Bedingungen, die in der besonderen Natur ihres psychischen Trägers liegen, insofern als der Grad der intellektuellen Entwickelung wie auch die miterziehenden Einflüsse seiner Umgebung im einzelnen wie im ganzen hierbei eine ganze Reihe wichtiger Einwirkungsmöglichkeiten hemmender oder fördernder Art darstellen. — Vergleiche besonders die Beispiele 1a, 1b, 3b, 3c, 6a, 6b, 7, 8, 9. — Was den Grad der intellektuellen Entwickelung anbelangt, so kommt es ganz an auf die hierin erlangte Stufe (von den niederen Formen des Erkennens — Empfindungen, Wahrnehmungen — bis zur mittleren und höheren Abstraktion hinauf), ob die vor den sinnlichen Erfahrungen liegenden Ursachen der religiösen Gefühle

als stärkere oder schwächere Begleiterscheinungen auftreten. Ebenso stark ist ihre Abhängigkeit von Einflüssen der Umgebung, wie sie durch Erziehung, Überlieferung, Nachahmung (Beispiele 1a, 1b, 3c, 6b, 6a, und völkerpsychologische Tatsachen) und – stark physiologisch – auch durch Vererbung ausgeübt werden, ja von Einflüssen, die unter Umständen stark pathologischer Natur sind.

Diese ganze, nur in Umrissen zu zeigende Reihe von mitbestimmenden Nebenursachen müssen wir mit einrechnen, wenn wir vor der Tatsache der ursächlichen psycho-physischen Bedingtheit des religiösen Fühlens stehen. Und es ist wohl angängig, hierfür eine allgemein-gültige Formel zu prägen, die alle diese Wirkungsmöglichkeiten in sich schließt:

Die ersten Ursachen des religiösen Gefühles (der religiösen Gemütsbewegung) liegen in Vorgängen der Außenwelt, die bedrückend oder erhebend auf die Seele wirken. In ihrer Wirkungsweise sind sie abhängig (nach Förderung oder Hemmung) von dem Stärkegrade der sinnlichen Wahrnehmung sowohl, wie von den mitwirkenden Einflüssen der Umgebung und der besonderen psychischen Natur des Subjekts. –

Man könnte – ganz schematisch gedacht – etwa sagen:

Die nächste Ursache des religiösen Gefühls liegt in dem bewußten Ergebnisse einer von außen her – mit einem scheu- oder zuneigung-erregenden Charakter – in Gang gebrachten Wirkungsreihe des psycho-physischen Mechanismus. Dieses Ergebnis hat eine doppelte Bedeutung: einmal als letztes Glied einer solchen Wirkungsreihe von außen her; und zugleich als das erste Glied einer weiteren Wirkungsreihe nach innen zu, auf das unmittelbare Bewußt-Sein selbst. – Nun ist aber nicht denkbar, und widerspräche auch der Erfahrung, daß die Seele – als der innere Faktor des psychisch-mechanischen Lebens – von solchen im unmittelbaren Bewußt-Sein stattfindenden Vorgängen inhaltlich unberührt bliebe. Vielmehr besteht die Tatsache, daß alle durch den psycho-physischen Mechanismus der Seele vermittelten Wahrnehmungen in ihr und durch sie zu höherer psychischer Natur umgebildet werden: zu Gefühlen, Vorstellungen, Begriffen usf. In dieser Hinsicht ist das allgemeine psychische Streben vorhanden, gegenüber dem von außen Empfangenen etwas zu geben, ein Streben, das zunächst wiederum an die Tätigkeit der Sinne gebunden ist: diejenige Tätigkeit, die die überhaupt erste Entwickelung des psychischen Lebens in sich schließt. Auf diesem, von sinnlichen Wahrnehmungen aus bestimmten Wege gewinnt die Seele das erste Bewußt-Sein ihrer selbst, bilden sich die ersten Keime des Ich, eines gewissen, wachsenden Persönlichkeitsgefühles. Und das vornehmlich in ihrer Gegenüberstellung zur Außenwelt, später in ihrer Gegenüberstellung auch untereinander. Anfangs ist diese aktive Tätigkeit der Seele, dieses Sichbemächtigen der durch den psycho-physischen Mechanismus empfangenen Wahrnehmungsinhalte wesentlich reflektiv. Es sind unmittelbar gefühlte Bewußtseinsinhalte, an denen die Seele nach und nach sich bereichert, und die für sie die Bedeutung von allmählich bestimmteren, weiterer Entwickelung fähigen Werten gewinnen. Die Erfahrung gibt uns Gewißheit davon, wie sich kausale Zusammenhänge unter ihnen ergeben, die, unabhängig von ihren psycho-physischen

Digitized by Google

Bedingungen, rein psychischer Natur sind, nach rein psychischen Gesetzen geschehen. Und bei der Entwickelung des psychischen Lebens zu dieser Stufe hin waltet allgemein ein, aus dieser seelischen Tätigkeit selbst herauskeimender *Trieb zu seelischen Bildungen* erkenntnismäßigen, intellektuellen Charakters vor: der Wissenstrieb, anfangs an die Sinnestätigkeit gebunden, später sich höher entwickelnd mit logischer Nebenbestimmung. Was an Wahrnehmungen von ihm verarbeitet wird, wird auf die sinnlich-gegenständlichen, äußeren Ursachen zurückbezogen. Er geht also gleichsam den Weg der oben schematisch angedeuteten Wirkungsreihe rückwärts bis zu ihrem erkennbaren Ursprung. Seine Wirkungsweise ist demnach gekennzeichnet durch eine *Objektivierung der in den Wahrnehmungsinhalten gegebenen Bewußtseinsvorgänge*. Das Feld seiner Tätigkeit ist das fortwährende und sich steigernde Schaffen von *wirklichen* Verbindungen zwischen der auf die Seele einwirkenden Außenwelt und der, diese Einwirkungen der Außenwelt verarbeitenden Seele. Und solange diese ihre rein intellektuelle Tätigkeit dem unmittelbaren Bewußt-Sein in *Wirklichkeit* wahrgenommene Inhalte zuführt; solange die ursprüngliche Wirkungsreihe *wirklich* bis zu ihrer erkennbaren Ursache zurück verfolgt werden kann; solange es sich also um rein sinnliche, aus der Wahrnehmungswelt bewußt empfangene psychische Vorgänge handelt: — solange sind wir berechtigt, von dem Wirkungsgebiete eines *rein intellektuellen Bildungstriebes* zu reden (das mithin religiös noch völlig unberührt, indifferent ist). —

Nun aber geschieht das durchaus nicht immer!

Vielmehr liegt es in der Natur des nur erst sich entwickelnden Bewußt-Seins, daß es mit seinem intellektuellen Bildungstriebe einer großen Zahl der verschiedenartigsten Wahrnehmungen inbezug auf ihre Erkenntnismäßigkeit gegenübersteht *ohne* die über andere Wahrnehmungen ausgeübte, sie verarbeitende intellektuelle Macht. Hier liegt ein Zustand des psychischen Lebens vor, der zunächst ganz eigenartig und neu ist. Und unter dem Gesichtspunkte dieses Neuen und Eigenartigen gewinnt der vorhin erwähnte *gefühlsmäßige* Ursprung des religiösen Bewußt-Seins erst seine eigentliche Bedeutung. (Vergleiche die Beispiele 1a, 1b, 2, 3b, 5, 6a, 6c, 9.)

Das Bewußtsein steht hier vor einem Inhalte, der *nicht* in dem Sinne sinnlich ist, daß er an irgend eine dem Bewußtsein bereits eingefügte Erkenntnis angeschlossen werden, oder daß der Erkenntnistrieb auf seinem natürlichen Wege diesen Inhalt so verarbeiten könnte, daß er der Seele als auf eine unmittelbare Wahrnehmung zurückführbar bewußt zu machen sei. Dieses Versagen der im intellektuellen Bildungstriebe wirkenden Tätigkeit der Seele zieht als erste Folge Gefühle und Affekte nach sich, die zurückwirken können bis auf physiologische Erscheinungen, und die alsbald sich auslösen in dem schon im intellektuellen Bildungstriebe wirksamen Naturmotiv des psychischen Lebens: für alles Empfinden, Wahrnehmen, Erleben einer Erfüllung, einer objektiven, kausalen Ergänzung bewußt zu sein. Mit andern Worten: sie lösen sich aus in dem naturnotwendig wirkenden Prozesse der Fortbildung, der Weiterbildung des Wahrgenommenen, d. h. der Objektivierung der Bewußtseinsvorgänge. Und so wie dieser Prozeß jeden anderen sinnlich unmittelbar wahrgenommenen Inhalt des Bewußtseins begleitet, so entspricht

es auch hier seiner Naturnotwendigkeit, daß er gegenüber diesem „unsinnlichen" Bewußtseinsinhalte nicht halt macht, und auch ihn zu objektivieren strebt.

In welcher Weise aber? —

Zunächst zeigt sich hier deutlich der eigentliche Charakter des Bildungstriebes überhaupt, d. h. des psychischen Motives, neue Bildungen zu erzeugen. Dieses psychische Motiv stellt eine, dem psychischen Leben wesentlich zugehörige Strebung dar, die für die gesamten Bewußt-Seins-Vorgänge von ganz allgemeiner Bedeutung ist.

Wir haben im vorliegenden Falle einen Bewußtseinszustand, der in demselben Augenblicke, als seine „Unsinnlichkeit" und die Unzulänglichkeit der bisher an anderen Bewußtseinsinhalten ausgeübten psychischen Tätigkeit gefühlt wird, zugleich als „nicht mehr" im Sinne der Erfahrung bewußt wird. Diesem „nicht mehr" des eben noch Bewußten entspricht gleichzeitig ein „noch nicht" in dem Sinne, daß aus der gleichsam unterbrochenen psychischen Tätigkeit notwendig erst ein Streben hervorgeht, diesen „toten Punkt" zu überwinden und eine neue Entwickelung anzubahnen, ein Trieb, der seine Voraussetzung hat in einem „Verhältnis gegebener und erst anzueignender bez. auch abzustoßender, sich auch dem jeweiligen Zusammenhange des Bewußtseins lösender Momente" (Natorp); kurz: ein Trieb zu neuen psychischen Bildungen, das Entwickelungsprinzip alles psychischen Lebens überhaupt.

Man könnte auch sagen: Das Pathos der Dissonanz strebt in ein Pathos der Distanz umgewandelt zu werden.

Es ist nun leicht einzusehen, daß diese neuen psychischen Bildungen nicht genau der Art sein können wie die auf Grund rein sinnlich-aufgefaßter und sinnlich-gedeuteter Wahrnehmungen entstandenen, erkenntnismäßigen Bewußtseinsinhalte. Denn eben der in ihrer Entwickelung tätige intellektuelle Bildungstrieb versagte ja gegenüber den neuen „unsinnlichen" Bewußtseinsinhalten. So bleibt nur, daß der zwar dem Wesen nach wohl jenem gleichgeartete, aber nach Grad und Richtung von ihm verschiedene neue Bildungstrieb auch einen neuen Entwickelungsgang einschlägt. Möglich ist das aber nur durch Verarbeitung der im Bewußtsein bereits vorhandene Inhalte (Erfahrungen, Erlebnisse usw.). Und so sehen wir denn in der Tat, wie dieser neue (sekundäre) Bildungstrieb ganz ähnlich den bereits bewußten psychischen Bildungsvorgängen schafft: d. h. er befriedigt das den psychischen Bildungsvorgängen notwendig zu Grunde liegende Kausalitätsbedürfnis dadurch, daß er anstatt der sonst unmittelbar sinnlich erfahrenen, erlebten Verursachungen der wahrnehmbaren Veränderungen und Erlebnisse solche sich selbst schafft, sie annimmt. Die Phantasie tritt in Wirksamkeit. Sie nimmt das Material ihrer Bildungsstoffe aus den bereits im Bewußtsein vorhandenen Inhalten, aus den Vorstellungen, Erfahrungen, aus den Gefühls- und Willenszuständen, und verarbeitet sie so, daß — wie der psychische Mechanismus das sinnlich unmittelbar Wahrgenommene durch ein sinnliches, d. h. durch die Sinne festzustellendes Objekt rückwirkend ergänzt — nun auch der neue „unsinnliche" Bewußtseinsinhalt eine ähnliche Ergänzung erfährt dadurch, daß die subjektiv empfundenen Erregungen, die Gefühle, Affekte und Willensantriebe, die als Ergebnis des psychisch-mechanischen Wahrnehmungsvorganges bewußt wurden,

Digitized by Google

sinnlich aber nicht ergänzt werden konnten (= das Pathos der Dissonanz), nun objektiviert werden, d. h. mit Hilfe der Phantasie aus dem sie selbst empfindenden Subjekt in ein vorgestelltes, als wirklich angenommenes Objekt hinausverlegt werden (= das Pathos der Distanz). – Vergleiche besonders die Beispiele 1a, 1b, 2, 3b, 3c, 5, 6a, 6c, 8, 9. –

Und so ist das Werk dieses Bildungstriebes eine Reihe ganz neuer Bewußtseinsinhalte: Vorstellungen des Unsinnlichen, des Übersinnlichen, des Übermenschlichen – von starken Gefühlen begleitet, weil von ihnen stark abhängig. Die Mitarbeit der Phantasie an diesen Neugestaltungen, die notwendig aus dem Material an Bewußtseinsinhalten schöpft, die dem einzelnen Subjekte nur eignen, bedingt ohne weiteres die subjektiv-eigentümliche Art dieses Bildungstriebes, eine Eigenart, die bei ihm noch deutlicher hervortreten wird als bei dem intellektuellen Bildungstriebe, und zwar umso deutlicher, je mehr das psychische Leben des Einzelnen seine Eigenart insgesamt bewahren kann. (Hieraus würden dann weiterhin bemerkenswerte Schlüsse zu ziehen sein für die religiöse Entwickelung des Einzelnen, insbesondere für das natürliche Recht des Einzelnen gegenüber verallgemeinernden Einflüssen und Bestrebungen der Gleichmacherei in religiösen Dingen.) –

Welche ungeheure Rolle dieser – in seiner eigentlichen Wesenheit so einfache – psychische Vorgang in dem religiösen Leben des Einzelnen wie der Völker und Rassen gespielt hat und noch spielt und immerdar spielen wird, wäre eine weitere Aufgabe, darzustellen. In alledem zeigt sich der Bildungstrieb, den wir mit Rücksicht auf die Ergebnisse seines Wirkens im Einzel- und Gesamtleben den religiösen Bildungstrieb nennen dürfen.

Wir verstehen also unter dem religiösen Bildungstrieb dasjenige (sekundäre) psychische Motiv, nach welchem das Bewußtsein naturnotwendig die Weiterbildung unsinnlicher Bewußtseinsinhalte zu übersinnlich empfundenen, als wirklich gefühlten Objekten anstrebt. –

Die Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes ist nun unter einem doppelten Gesichtspunkte zu betrachten. Denn sie ist – gleich jedem anderen psychischen Motive – einmal auswärtig, auf das geschaffene Objekt, und zum anderen auf das Bewußtsein selbst gerichtet. Beide Seiten desselben psychischen Vorganges stehen natürlich auch zu einander in innigster Wechselbeziehung und gegenseitiger Bedingungskraft.

Die auswärtige, auf das durch den religiösen Bildungstrieb geschaffene Objekt gerichtete Wirkungsweise äußert sich in der mannigfachen Ausgestaltung desselben. (Vergleiche besonders die Beispiele 1a, 2, 3b, 5, 6a.) Sie erreicht es, daß alle Vorstellungen, die der religiöse Bildungstrieb schafft, als unmittelbar wahrzunehmende, also unmittelbar gegebene Wirklichkeiten erscheinen (die objektiven Wahrnehmungsinhalte der mythenbildenden Phantasie bei Wundt, Völkerpsychologie). Und das psychische Bildungsmaterial hierzu wird notwendig aus denjenigen psychischen, wirklichen Erlebnissen genommen, die besonders reich sind an „unsinnlichen" Wahrnehmungen: das sind die auf Naturereignisse und auf das Menschenleben, insbesondere auf das Persönliche, das Seelische am Menschen sich beziehenden Erfahrungen. Personifikation, Belebung, Vergeistung der Außenwelt ist das

Digitized by Google

Merkmal dieser auf das Objekt bezogenen Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes. Und das ist der Weg, auf dem die religiösen Vorstellungen von Gott, himmlischen und teuflischen Wesen, und von der persönlichen Verursachung gewaltiger Naturerscheinungen und Lebenserfahrungen entstehen. Nach dieser Seite hin waltet ein mitschaffendes, mitbestimmendes religiöses Gefühl vor, dem für das religiöse Bewußtsein eine hohe Bedeutung zukommt. Wir können es nicht besser bezeichnen als Schleiermacher, Baldwin u. a. und übernehmen hier den von ihnen dafür geprägten Ausdruck: „Gefühl der Abhängigkeit." In der Tatsache dieses Gefühles klingt aber schon die aktive Beteiligung des Bewußtseins selbst an diesen Gestaltungen mit. Und damit wenden wir uns zu der

auf das Bewußtsein selbst gerichteten Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes. (Vergleiche besonders die Beispiele 1b, 2, 3c, 4a, 4b, 5, 6a, 6b, 6c, 7, 9.) Sie ist ebenso wenig wie die erstere, auswärtige etwas im Bewußtsein so durchaus und wesentlich neues. Sie ist nichts anderes als frei wirkende Kausalität, nach der das psychische Leben auf Grund seiner ihm eigenen Gesetze zu neuen Bildungen fortschreitet. Sie ist die „transzendentale Apperzeption" im Sinne Kants, der damit diejenige Grundtätigkeit des Bewußt-Seins bezeichnet, die alle unsere Anschauungen und Begriffe, alle psychischen Inhalte als notwendige subjektive Bedingung begleitet. Das Bewußt-Sein gewinnt durch die Objektivierung einer Anzahl seiner Inhalte in ein übersinnliches, persönlich gedachtes, mit besonderen Kräften vorgestelltes Wesen und Wirken eine ganz neue Reihe von Zusammenhängen, die für es wiederum von Gefühlen und Affekten und Willensantrieben begleitet sind, ähnlich wie solche die Vorstellungen von sinnlich-wirklichen Objekten begleiten. So schafft nach dieser Seite der religiöse Bildungstrieb dem Bewußt-Sein neue Werte, die sich wiederum in ihnen zugehörigen Gefühlen zu erkennen geben und zu neuen Bildungs- und Willensantrieben, zu neuen Wechselwirkungen von innen nach außen und von außen nach innen fortschreiten.

Ein ganz besonderes Merkmal dieser nach innen gerichteten Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes besteht also darin, daß das Bewußtsein sich zu den von ihm selbst empfundenen, aber in ein frei gebildetes Objekt hineinverlegten Eigenzuständen und Eigenvorgängen in ein besonderes Verhältnis setzt, in ein Verhältnis, wie es demjenigen entspricht, das dem Menschen in der wirklichen Erfahrung gegeben ist in seinen Beziehungen als Person zu anderen Personen, und als Person zu Dingen und Ereignissen, und wie es nun aus der wirklichen Erfahrung unter Mitwirkung der Phantasie, in freier psychischer Tätigkeit durch den religiösen Bildungstrieb übertragen wird auf die „unsinnlichen" Bewußtseinsinhalte. Damit ist die Auffassung gewonnen für das Zustandekommen und die erste Entwickelung des religiösen Glaubens in seiner nackten Naivetät, wie er uns beim Naturmenschen ebenso entgegentritt wie beim Kinde.

Die Möglichkeit nicht nur, sondern auch die Naturnotwendigkeit der Weiterentwickelung dieser Einwirkung des religiösen Bildungstriebes auf das Bewußtseinsleben liegt vor allem in der Tatsache, daß solche Vorgänge sich unzählig oft und ebenso verschieden wiederholen, daß also fortwährend aus

Digitized by Google

der sinnlichen Wahrnehmungswelt dem Bewußt-Sein „unsinnliche" Inhalte zuströmen, die etwa in der dargelegten Weise neue, religiös-bestimmte Bildungsprozesse anregen, d. h. die der religiöse Bildungstrieb umbildet zu neuem, objektivierten Material für das „Gefühl der Abhängigkeit". Mit jedem Schritte dieser Weiterentwickelung ergeben sich nun nicht bloß neue und reichere Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Bewußtseinsinhalte untereinander, sondern wächst auch im Bewußt-Sein die Anzahl und das Aufeinanderwirken von Werten, die in besonderem Sinne religiös bestimmt sind. In ihrem wachsenden Zusammenhange können wir sie als „religiöses Bewußtsein" bezeichnen.

Brausebad in der Turnschule in München.

Die Summe aller Beziehungen und Zusammenhänge der verschiedenen Bewußtseinsinhalte untereinander macht das Selbst-Bewußt-Sein aus, dem das Ich-Gefühl, das Persönlichkeitsgefühl als Erzeugnis der fundamentalsten psychischen Funktion, der Apperzeption zu Grunde liegt. Und wie nun das „religiöse Bewußtsein" – bildlich gesprochen – einen Ausschnitt aus dem Gesamtbewußtsein darstellt, ebenso muß es seine zentrale Entwickelung mit sich bringen, schon in den ersten Wirkungen des religiösen Bildungstriebes, daß dem wachsenden religiösen Bewußtsein notwendig ein Gefühl zu Grunde liegt, ein Gefühl dafür, daß die vom religiösen Bildungstriebe geschaffene objektivierte Welt anders geartet sei als die wirkliche Wahrnehmungswelt, ohne daß aber der wachsende intellektuelle Bildungstrieb dieses Gefühl für die Erkenntnis, für das Bewußtsein der „Unsinnlichkeit" der religiösen Vor-

Digitized by Google

stellungswelt schon wesentlich beeinflussen oder ihm überhaupt beikommen kann. Im ästhetischen Sinne kennen wir dieses Gefühl auch und nennen es das Gefühl für den „aufrechten Schein" (Natorp). Und in unserem, religiösen Sinne ist es von dem religiösen Bewußtsein und seiner Eigenart gar nicht hinweg zu denken. Es erscheint als eine notwendige Begleiterscheinung des religiösen Bildungstriebes, sofern wir seine nach innen gerichtete Wirkungsweise ins Auge fassen. Baldwin bezeichnet es als ein „Gefühl des Geheimnisses", des Mysteriösen. Und bei der Zeichnung der Wirkungsweisen des religiösen Bildungstriebes können wir dieser Gefühlsgrundlage des religiösen Bewußtseins ebenso wenig entbehren wie der des „Gefühls der Abhängigkeit." —

Brausebad in der Elisabethschule in München.

Wollen wir in aller Kürze diese Ausführungen zusammenfassen, so läßt sich sagen:

Die Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes ist eine doppelte, je nachdem sie betrachtet wird unter dem Gesichtspunkte der objektiven oder der subjektiven Beziehung.

Nach außen schafft er die Inhalte des religiösen Fühlens und Denkens durch Personifizierung und Vergeistung der Außenwelt. Die Begleiterscheinung dieser objektiv bezogenen Wirkungsweise ist ein Gefühl der Abhängigkeit.

Nach innen bildet er im Bewußtsein eine wachsende Anzahl religiös bestimmter Werte, die in ihren Beziehungen und Zu-

Digitized by Google

sammenhängen untereinander das religiöse Bewußtsein ausmachen. Die Begleiterscheinung dieser subjektiv bezogenen Wirkungsweise des religiösen Bildungstriebes ist ein Gefühl des Geheimnisses.

* * *

Was nun bis hierher vom religiösen Bildungstrieb gesagt worden ist, darf wohl allgemeine Gültigkeit beanspruchen für dieses psychische Motiv überhaupt, gleichviel, auf welcher Stufe der geistigen Entwickelung des Menschen man ihn wirkend denkt. Nun aber tritt die Hauptaufgabe wieder mit umso größerer Deutlichkeit hervor: zu untersuchen und darzustellen, welcher Entwickelung der religiöse Bildungstrieb und seine psychischen Werte unterworfen und fähig sind im Laufe der allgemeinen geistigen Entwickelung des Menschen und innerhalb ihrer einzelnen Stufen. Wir müssen fortschreiten zur Darstellung der Psychogenese des religiösen Bewußtseins. Bevor die Pädagogik dieses Problem nicht wenigstens annähernd gelöst haben wird, dürfte eine Reform des Religionsunterrichts kaum auf derjenigen Grundlage aufgebaut werden können, die gerade von seiten der Pädagogik selbst am lebhaftesten und mit vollstem Rechte gewünscht wird.

Zu unseren Bildern.

Es ist ein Kapitel von der Körperpflege innerhalb des Schulbetriebes, das die Bilder des Heftes widerspiegeln. Ein Künstler, Hans von Volkmann, setzt mit seinem „Kinderreigen" am Eingang des Heftes das Motto darüber. Jubelnde Kinder machen das Herz lachen, und wo sie sich spielend betätigen, sprudelt die Quelle frischer Lebenslust.

Einen anderen Tummelplatz zeigen die übrigen Darstellungen. Das Kind im Bad fesselt das Auge immer und zwar selbst da noch, wo wie hier, etwas „Schulstaub" darüber liegt. Ohne den geht es nun einmal nicht ab. Übersehen wir ihn einmal und freuen wir uns darüber, daß sich die Schule endlich dazu verstanden hat, die Körperpflege mit in den Kreis ihrer Unterweisungen einzubeziehen. Widerspruchslos ist ja das nicht geschehen und auch heute noch wird dieser Forderung nicht allenthalben zugejubelt; sehen doch viele darin die Übernahme einer Einrichtung, die der häuslichen Erziehung zukomme. Und auch das Haus macht nur widerstrebend mit. Es gilt überall noch alte eingewurzelte Vorurteile zu zerstreuen.

Das wasserscheue Menschenkind trifft man heute immer noch häufiger an, als die „Wasserratte". Das ist eine beklagenswerte Tatsache, die erkennen läßt, wie weit wir noch von der rechten Körperkultur entfernt sind. Es ist erstaunlich zu sehen, wie wenig dem Deutschen eine Würdigung seines Körpers geläufig ist. Er schätzt ihn als die Behausung des Geistes, wenn er aber darauf hingewiesen wird, wie ärmlich das Gebäude ist, in dem sein Geist, auf den er sich ungeheuer viel einbildet, wohnt, dann fängt er das Mißverhältnis zu erkennen an. Er braucht dann gar nicht allzutief vorzudringen, um sich klar zu werden, daß der Körper dem Geist gegenüber ein Tyrann ist, wenn er schwach ist, und daß er sich harmonisch einfügt,

daß er „gehorcht", wenn er stark ist. Tatsächlich wird diese Erkenntnis jetzt allgemeiner. Sport und Spiel machen sich heute breiter als ehedem. Sie sind Faktoren im öffentlichen Leben. Solchen Bestrebungen kann sich die Schule nicht entziehen. Ein Stück grundlegende Arbeit leistet sie, wenn sie ein geregeltes Badewesen in irgend einer Form in ihren Erziehungsplan aufnimmt. Unsere Kinder müssen am eigenen Leibe erfahren, was es eigentlich mit einem Bad auf sich hat. Die damit zusammenhängende Gewöhnung bringt die Erkenntnis der Notwendigkeit des Badens für Reinlichkeit, Körperpflege und Erhaltung der Gesundheit und macht die Wohltat des Badens zu einem unabweisbaren Bedürfnis auch für die spätere Zeit.

Brausebad in einer Berliner Gemeindeschule.

Neben dieser allgemeinen Wirkung steht auch eine besondere, die dem Unterrichtsbetrieb unmittelbar zugute kommt. Gut funktionierende Hautatmung hebt den Gesundheitszustand der Klasse und trägt wesentlich zur Erhaltung geistiger Reglamkeit bei. Die Gewöhnung zur Reinlichkeit dem eigenen Körper gegenüber befruchtet den Ordnungssinn überhaupt und läßt auch der Kleidung und den Schulutensilien ihr Teil abbekommen. Das geregelte Bad trägt aber auch zur Besserung der Klassenluft bei. Daß diese die Auffrischung notwendig gebrauchen kann, wird wohl nicht bestritten werden. Und schließlich ist die ganze Art des „Sichgebens" beim Baden eine von den wenigen Gelegenheiten, das Auge unbefangen an den Anblick des nackten menschlichen Körpers zu gewöhnen. Das Erkennen der Anmut

Wände, Fußböden und Decken sind aus Holz. Die Wände sind aus Bohlen, die Fußböden aus Brettern und die Decken aus Balken gefertigt. Die Bohlen sind 5 cm dick, die Bretter 3 cm und die Balken 10 cm. Die Bohlen sind 2 m lang, die Bretter 4 m und die Balken 6 m. Die Bohlen sind 30 cm breit, die Bretter 20 cm und die Balken 15 cm. Die Bohlen sind 10 kg schwer, die Bretter 5 kg und die Balken 20 kg. Die Bohlen sind 100 Stück, die Bretter 200 Stück und die Balken 50 Stück.

Fig. 1. Ein Bauernhaus

Fig. 2. Ein Bauernhaus

Fig. 3. Ein Bauernhaus

Le Cap à Paris

Le Cap à Paris

Le Cap à Paris

Die Hauptschwierigkeit, die den Schwimmunterricht so kostspielig machte der Einzelunterricht, ist überwunden. Ein rationeller Gruppenunterricht, der vom Trockenschwimmen zum Schwimmen am Ort, zum Schwimmen an der Leine und endlich zum Freischwimmen übergeht, ermöglicht es, einer ziemlich großen Zahl von Kindern in verhältnismäßig kurzer Zeit das Schwimmen so anzulernen, daß sie sich ohne Scheu dem nassen Element anvertrauen können.

Daß diese Krone aller Badeformen immer allgemeiner werde, das ist im Interesse der körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte unseres Volkes dringend zu wünschen. Und „wer die Jugend hat, der hat die Zukunft", das gilt ganz besonders in diesem Falle, wo die Gewöhnung eigentlich alles ist.

Trockenschwimmen im Bade.

Streifzug durch die Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Naturkunde.

Von E. Walther.

An guten Büchern, die in ausgeführten Lektionen dem Lehrer praktische Anleitung geben für seine Arbeit, ist fürwahr kein Mangel. Trotzdem sind die Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht von Niemann und Wurthe. I. Teil. Mittelstufe. 4,60 M. Zickfeldt. Osterwieck a. H., durchaus nicht überflüssig. Sie stellen eine sehr tüchtige Leistung dar, die namentlich jungen Kollegen eine wertvolle Handreichung bietet. Was an ihnen besonders zu schätzen ist, das ist neben der verständigen Durchführung der biologischen Betrachtungsweise besonders die prinzipielle Begründung des Unterrichts auf die eigene Beobachtung und die ausgiebige Verwertung von Experimenten und Aufgaben.

Auf die Unterstützung der Lehrtätigkeit an der ländlichen Fortbildungsschule berechnet ist Die landwirtschaftliche Naturkunde von Dr. P.

Digitized by Google

Gilevius. 2,40 M. Roth, Gießen. Dem richtigen Gedanken nachgehend, daß für die Schüler gedachter Anstalten besonders diejenigen Stoffe von Interesse sein müssen, welche dem Gedankenkreise derselben infolge des gewählten Berufs am nächsten liegen und dabei auch von allgemein bildendem Werte sind, wird hier die Naturgeschichte in der Gestalt einer landwirtschaftlichen Boden-, Pflanzen- und Tierkunde behandelt. Das sehr praktisch angelegte, namentlich auch viele Versuche enthaltende Buch ist als eine brauchbare Gabe für Landlehrer zu bezeichnen.

Wiederholungsbücher für die Hand der Kinder liegen ihrer zwei vor. Müller u. Dölcker. Tierkunde. 0,40 M. Pflanzenkunde. 0,50 M. Roth, Gießen.

Partheil u. Probst. Naturkunde. Ausgabe A. 0,80 M. Aus-

Wasserschwimmunterricht.

gabe B. 0,60 M. Gerdes u. Hödel. Berlin. Nach modernen pädagogischen Anschauungen bedarf es eigentlich keines Wortes weiter darüber, daß für Realienbücher, gedruckte Merk- und Wiederholungsbücher keine Stätte mehr in der Volksschule zu finden sein sollte. Ihr Erscheinen in immer neuen Auflagen beweist jedoch, daß wir noch immer tief im didaktischen Materialismus stecken, einer Anschauung, die in der Aneignung eines gewissen ja nicht zu knapp bemessenen Quantums jederzeit abfragbaren Stoffs den Kernpunkt der unterrichtlichen Tätigkeit erblickt. Wie außerdem bei solchen Büchern ein Geschäftsinteresse das rein pädagogische Interesse einfach an die Wand drückt, dafür liefert das an zweiter Stelle genannte Buch einen unangenehm berührenden Beweis. Die Ausgabe B ist für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen bestimmt. Indem nun zu ganz genau demselben Texte und denselben Illustrationen 3 kleine Artikelchen hinzugefügt werden, die zusammen den Raum von $1^1/_4$ Seite füllen, erhält das Buch dadurch sofort die Appro-

bation für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten und darf mit einem um 20 Pfennige höhern Preise bezahlt werden. Gegen einen solchen Bücherfabrikationsbetrieb muß auf das Schärfste Stellung genommen werden nicht nur aus pädagogischen Gründen, sondern auch im Interesse der Wahrung der Standesehre.

Wenden wir nach dieser unerfreulichen Sache unsern Blick auf diejenigen Werke, welche die Theorie des naturkundlichen Unterrichts im allgemeinen behandeln oder auch nur bestimmte Richtungen derselben ausbauen. Die Methodik des naturkundlichen Unterrichts von Dr. Imhäuser. F. Hirt. Breslau. 2,65 M. will eine zusammenfassende Darstellung aller auf Naturgeschichte und Naturlehre sich beziehenden didaktischen Fragen geben. Freilich bleibt dabei gar mancherlei zu wünschen übrig. Der Grundmangel des Buches ist, daß es nicht genug in die Tiefe geht. Vielfach ist auch das Material zu wenig kritisch verarbeitet. Die Präzisierung eines Standpunktes gegenüber der Mineralogie im Lehrplane der Volksschule fehlt ganz. Die vorgeführten Musterlektionen sind weiter nichts als Stoffdarbietungen; die eigentliche feinere Arbeit, die Vergleichung, Verknüpfung, Abstraktion allgemeiner Erkenntnisse usw. ist — für die Naturkunde wenigstens — gar nicht gezeigt.

Den naturkundlichen Unterricht betreffende Einzelfragen werden in einer ganzen Reihe von Schriften behandelt. So äußert sich Dr. Zacharias über Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule. Leipzig. Thomas. 4,50 M. Der Autor hat sich bei der Abfassung dieses Werkes leiten lassen von dem Bestreben, im Sinne Junges den biologischen Unterricht an den Gymnasien zu einem wirklich wissenschaftlich gehaltvollen und vertieften zu machen. An dem Beispiele des Plankton, der Schwebefauna und -Flora des Süßwassers, zeigt er, wie er sich die Verwirklichung seiner Ideen denkt. Ist das Buch auch für die Lehrer an höheren Schulen bestimmt, so verdient es doch als eine in verschiedenen Beziehungen interessante Zeiterscheinung auch in weiteren pädagogischen Kreisen Beachtung.

Einer Maßnahme der allgemeinen Unterrichtstechnik wendet sich Höller zu in seiner Schrift Das Bild im naturgeschichtlichen Unterrichte. Leipzig. Nägele. Seine Ausführungen richten sich gegen den Mißbrauch der Anschauungsbilder. Er stellt in sehr ansprechender Weise fest, welchen berechtigten Anforderungen ein gutes Bild genügen muß, kritisiert die gebräuchlichsten vorhandenen Bilder, stellt Normen auf für den richtigen Gebrauch dieser Lehrmittel und weist schließlich von ihnen zurück auf das alleinige Fundament aller wahren Erkenntnis, auf die Anschauung der Dinge selbst. Das Schriftchen darf als eine sehr zeitgemäße und tüchtige Arbeit bezeichnet werden.

Um zur Realisierung der Forderung, im naturkundlichen Unterrichte mehr als bisher das Experiment sprechen zu lassen, ein Hilfsmittel zu bieten, hat Dr. Oels ein Buch herausgegeben unter dem Titel Pflanzenphysiologische Versuche. Braunschweig. Vieweg u. Sohn. 3 M. Die Anlage ist so, daß immer zunächst die wesentlichsten Tatsachen der Pflanzenphysiologie in kurzen Sätzen ausgesprochen werden, worauf dann die Versuche den Be-

weis dafür erbringen. Zwar ist ein großer Teil derselben nur unter bestimmten, selbst an höhern Schulen nicht immer erfüllten Voraussetzungen auszuführen, aber doch bietet das Buch eine solche Fülle wertvoller Anregungen, daß es um deren willen eine Empfehlung verdient.

Zum Experiment gehört als notwendige Voraussetzung die Beobachtung. Eine Anleitung zur Vornahme solcher findet sich im Aufgabenheft für Naturbeobachtungen von Stucki. Bern. Francke. 0,50 M. Die Aufgaben sind fast durchgängig inhaltlich wertvoll und mit methodischem Geschicke ausgewählt und gruppiert, so daß sie bei richtiger Verwendung sicher die erforderliche direkte Beziehung zwischen dem Unterrichte und der lebendigen Natur herstellen.

In gleichem Sinne muß genannt werden Dr. Dennert, Biologische Fragen und Aufgaben für den Unterricht in der Botanik. Leipzig. Nägele. Auch in diesem Büchlein, das aus der Praxis hervorgegangen ist, werden eine Menge guter und brauchbarer biologischer Hinweise gegeben.

Ins Gebiet der Jugendlektüre, die den Naturgeschichtsunterricht unterstützen soll, gehört Allerlei vom Leben der Pflanzen von Fr. Lichtenberger. Schaffstein. Köln. 1 M. Der Verfasser schildert in überaus frischer und anziehender Weise allerlei Verhältnisse aus dem Tier- und Pflanzenleben. Von warmer Liebe zur Natur erfüllt versteht er meisterlich, solche im Herzen des Lesers zu erwecken. Das gute Buch würde ohne jedwede Einschränkung zu empfehlen sein, wenn nicht im sprachlichen Ausdrucke das Prinzip der Altersmundart sich bisweilen in recht verfehlt erscheinender Weise geltend machen wollte.

In gewisser sachlicher Beziehung zu den vorhergenannten Büchern steht auch die Schrift von Graeber, Idealschulgärten im 20. Jahrhunderte. Frankfurt a. O. Trowitzsch u. Sohn. 3,50 M. Ein Gärtner von Beruf verbreitet sich hier über eine pädagogische Frage. Im theoretischen Teile betrachtet er den Schulgarten als ein wichtiges Hilfsmittel des naturkundlichen Unterrichts. Dies geschieht im allgemeinen in recht sachkundiger Weise. In seinem eigentlichen Gebiete aber bewegt er sich im praktischen Teile, aus dessen Ausführungen eine reiche Erfahrung spricht. Wenn auch im einzelnen immerhin manche berechtigte Ausstellung zu machen wäre — z. B. treten die fremdländischen Zierpflanzen über die Gebühr in den Vordergrund — so ist doch das Ganze als eine Arbeit zu bezeichnen, die den Gegenstand in anerkennenswert tüchtiger Weise behandelt.

Eine etwas losere Verbindung mit dem Naturgeschichtsunterrichte hat eine Reihe anderer Bücher. Da spricht sich R. Fischer aus über Erziehung und Naturgefühl. Berlin. Wigand. Er betrachtet das Naturgefühl, wie es aus einer innigen denkenden Beschäftigung mit der Natur entspringt, in seiner vielfachen Bedeutung für die Heranbildung des werdenden Menschen, insbesondere als das wirksamste Mittel, die Brücke zwischen dem Naturschönen und dem Kunstschönen zu schlagen. Es sind in dem Büchlein in edler Sprache eine Fülle feinsinniger Gedanken niedergelegt, denen nur zu wünschen ist, daß sie in recht vielen Köpfen Aufnahme finden möchten.

Als medizinischer Sachverständiger nimmt das Wort Prof. Czerny in einer Schrift Der Arzt als Erzieher des Kindes. Leipzig und Wien.

F. Deuticke. 2 M. In 6 Vorlesungen behandelt er sein Thema. Wenn auch naturgemäß das Hauptinteresse auf die körperliche Erziehung des Kindes sich richtet, so wird doch auch der Psyche des normalen wie des kranken Kindes hinlängliche Beachtung geschenkt. Das Buch bietet viel Anregungen für den Lehrer. Besonders gute Dienste aber wird es tun, wenn es in die Hand verständiger Eltern gelegt wird.

Die pädagogische Bedeutung eines jetzt lebenden viel genannten Forschers führt uns die Broschüre vor Augen Ernst Haeckel und die Schule von A. Kick. Stuttgart. Kröner. 1 M. Der verdiente Gelehrte hat in verschiedenen seiner zahlreichen Veröffentlichungen sich über die Schule überhaupt oder über ihr Verhältnis zu Leben und Naturwissenschaft geäußert, er hat selbst als Lehrer vorbildlich gewirkt, er hat durch seine wissenschaftlichen Arbeiten Materialien geliefert, die eine Bereicherung des allgemeinen Bildungsgutes darstellen. Dies alles erfährt durch den Verfasser eine eingehende Würdigung.

Diese Arbeit erfährt eine bedeutsame Ergänzung. Ernst Haeckel. Ein Lebensbild von W. Bölsche. Volksausgabe. Berlin und Leipzig. Seemann Nachf. 1 M. In anziehender Form wird hier ein wirkungsvolles Bild des Lebens- und wissenschaftlichen Werdeganges Haeckels entworfen, insbesondere auch der Entwicklung seiner monistischen Weltanschauung. Es zeigt den viel angefeindeten Verfasser der Welträtsel als eine der markantesten Erscheinungen unserer Zeit, wie er, neue Ziele weisend und neue Wege bahnend, seine Kräfte in den Dienst der Menschheit gestellt hat. Das treffliche und dabei überaus billige Buch sei namentlich auch für Volksbibliotheken zur Anschaffung empfohlen.

Eine Kampfschrift ist Schmeils „wissenschaftliche Beleuchtung" der Jungeschen Reformbestrebungen von O. Junge. Lipsius u. Tischer. Kiel und Leipzig. 0,30 M. Junge junior tritt darin der Kritik entgegen, die an dem „Dorfteich" und namentlich den hier aufgestellten Lebensgesetzen von Schmeil und andern geübt worden ist. Nun ist es ja gewiß des Sohnes Recht und Pflicht, das Andenken des verdienten Vaters gegen etwaige ungerechtfertigte Angriffe zu verteidigen; man mag es auch der Jugend zu gute rechnen, wenn dabei das Temperament mit der Besonnenheit einmal durchgeht; aber durchaus nicht zu billigen ist es, persönliche Verunglimpfung wirklicher oder eingebildeter Gegner für eine beweiskräftige Argumentation zu halten.

Weiter gilt es nun, eine Gruppe von Werken ins Auge zu fassen, die sich mit allgemeinen oder speziellen Fragen der Naturwissenschaft selbst beschäftigen, also die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtsarbeit liefern. Da liegt aus der bekannten Sammlung Göschen vor der Abriß der Biologie der Tiere von Dr. Simroth. Leipzig. Göschen. 0,80 M. Der Verfasser, ein hervorragender Zoolog, hat es verstanden, die Grundzüge der Lebenserscheinungen der Tiere, insofern sie nach ihrer Art oder ihrem Verlaufe von der Außenwelt bedingt werden, in präziser Weise übersichtlich zur Darstellung zu bringen.

Auf eine einzelne Klasse des Tierreichs beschränkt sich Taschenberg, Die Insekten. Wien und Leipzig. Freytag-Tempsky. 3 M. Nach einem all-

gemein orientierenden Blicke auf den Bau des Insektenkörpers und die einzelnen Ordnungen der Insektenwelt erfolgt in abgerundeten Bildern eine Schilderung der Lebensgewohnheiten einzelner besonders wichtiger Käfer unter besonderer Berücksichtigung ihres Nutzens oder Schadens für den Menschen. Ist der dargebotene Stoff auch von allgemeinem Interesse, so werden doch Gartenbesitzer, Land- und Forstleute besonders auf ihre Rechnung kommen.

Zu der größten Lebensgemeinschaft dieser Erde, zum Meere, führt Dr. Schoenichen in seinem Buche Aus der Wiege des Lebens. Zickfeldt. Osterwieck a. H. 2 M. Es handelt sich dabei um eine Einführung in die Biologie der niedern Meertiere. Demgemäß werden die Vorgänge der Bewegung, Ernährung, Fortpflanzung, des Sinneslebens der gedachten Organismen in ihrer Bedingtheit durch das umgebende Milieu vor Augen geführt. Das geschieht in einer so vortrefflichen, klaren und anschaulichen Ausdrucksweise, welche noch unterstützt wird durch instruktive Bilder und Zeichnungen, daß dem Buche ein Platz unter der besten neueren volkstümlichen Literatur eingeräumt werden darf.

Eine Handreichung für den Sammler von Naturgegenständen bietet ein Heftchen von H. Konwiczka Vorpräparation und Versendung von Sammelobjekten. Leipzig. H. Beyer. 0,60 M. Es gibt eine Anleitung, die gesammelten Dinge zweckmäßig zu behandeln bis zu dem Zeitpunkte, wo sie unter die Hand des eigentlichen Konservators gelangen.

Nicht mit den Objekten der Natur, sondern mit den im Bereiche der Naturwissenschaft gebrauchten Worten befaßt sich das Zoologische Wörterbuch, herausgegeben von Prof. Ziegler. Jena. G. Fischer. à Lieferung 3 M. Damit wird einem doppelten Umstande Rechnung getragen. Einmal ist es das Bedürfnis wirklich tiefgründiger Allgemeinbildung, nicht nur die termini technici nach ihrem Realsinne richtig zu verstehen, sondern auch sich über den innern Zusammenhang zwischen einem Namen und seinem Träger klar zu sein. Zum andern aber kommt hier ein pädagogisches, speziell didaktisches Bedürfnis in Frage, indem den Schülern das Merken der Fachausdrücke viel leichter fällt, wenn sie dieselben nicht bloß mechanisch nach ihrem Klange sich aneignen müssen, sondern die Etymologie ihnen wichtige Gedächtnishilfen bietet. Das schöne Werk gehört mindestens in die Lehrerbibliothek jeder höhern Schule.

Eine eigentümliche Sache ist es um die Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur von Bach-Borgas. 3 Bände à 3,50 M. Köln. Bachem. Sie stellen eine Sammlung von Monographien aus dem Tier- und Pflanzenreiche dar. Gewiß kann man den Ausführungen nicht absprechen, daß sie im allgemeinen auf wissenschaftlichem Boden stehen; auch die Form der Darstellung hat ihre unverkennbaren Vorzüge; ebenso ist gegen den religiösen Einschlag der Gedanken an sich durchaus nichts einzuwenden. Aber doch ist dem Werke etwas eigen, wodurch es abseits in eine Sonderstellung gerückt wird. Das ist der unfreie Geist, der durch das Ganze weht und dem man es nur zu deutlich anmerkt, ihm ist nur das wissenschaftlich zulässig, was auch die kirchenbehördliche Approbation erfahren hat und in eine ganz bestimmte enge Weltanschauung hineinpaßt. Dieser Geist aber ist nicht der, von dem die Menschheit die wahre Hebung ihrer Innenkultur zu er-

Digitized by Google

warten hat, und es gilt, ihm Tor und Tür zu schließen, wo und wie er auch immer sich äußert.

Verwandten Wesens, wenn auch nicht in gleich scharf ausgesprochener Weise, sind auch die Darstellungen aus der Natur, insbesondere aus dem Pflanzenreiche von K. Berthold. Köln. Bachem. 3,50 M. Anerkennenswert sind die schönen Landschaftsschilderungen. Dagegen fehlt es den Betrachtungen der Naturobjekte an wissenschaftlichem Gehalte, besonders an Tiefe der biologischen Erfassung. Ja in der Darstellung der geologischen Verhältnisse des heimatlichen Bodens treten sogar handgreiflich grobe Irrtümer zu tage.

Als Hilfsmittel zur Einführung in die Pflanzenwelt sind zwei Floren erschienen. Die eine beschäftigt sich mit den einheimischen Gewächsen in ihrer Gesamtheit. Es ist die Flora von Deutschland von Schmeil u. Fitschen. Leipzig. Nägele. Während ihrer einen ganzen Sommer über auf zahlreichen Exkursionen vorgenommenen praktischen Erprobung hat sie sich als ein überaus brauchbares wissenschaftliches Rüstzeug erwiesen. Die Tabellen mit ihrer jeden Zweifel ausschließenden Präzision führen rasch und sicher zum Ziele, wobei das Wort in schwierigen Fällen noch eine wertvolle Unterstützung findet durch zahlreiche beigegebene Abbildungen. Das treffliche Buch sei jedem Liebhaber der scientia amabilis angelegentlichst empfohlen.

Eine willkommene Ergänzung hierzu bildet das Werk Unsere Gartenzierpflanzen von Alfred Lehmann. Zwickau. Förster u. Borries. 8 M. Es ist eine Anleitung zur Bestimmung, Kultur und Verwendung der Holzgewächse, Stauden und einjährigen Pflanzen unserer Gärten und erfüllt diesen seinen Zweck in der Tat in ausgezeichneter Weise. Eine längere Verwendung ließ nicht nur die sehr praktische Anlage der Bestimmungstabellen erkennen, sondern auch ihre Zuverlässigkeit. Die auf 15 Doppeltafeln beigefügten gut ausgeführten Abbildungen erwiesen sich zur Kontrolle der Bestimmung als eine sehr schätzbare Hilfe. Nicht zu vergessen ist endlich, daß die bei zahlreichen Gattungen angehängten Bemerkungen über Standort und Kultur für den Gartenfreund manchen wertvollen Ratschlag enthalten. Die tüchtige Arbeit verdient alle Anerkennung.

Eine Naturbetrachtung von hoher Warte aus ist Mensch, Tier und Pflanze von W. Gustavsson. Stuttgart. Strecker u. Schröder. 1. M. Den einheitlichen Ursprung alles organischen Lebens darzulegen ist die Absicht des Verfassers. So tritt er an die Probleme der Entwicklungsgeschichte des Tier- und Pflanzenreichs heran und betrachtet sie mit den Augen des Philosophen, der hinter der Fülle der Erscheinungen das Allgemeine, Prinzipielle sieht. Mit dem Griffel des Dichters aber schreibt er dann nieder, was ihm an Erkenntnissen aufgegangen ist. Das Buch ist nicht für naive Menschen geschrieben; es setzt Leser eines bestimmten, nicht zu gering bemessenen Grades naturwissenschaftlicher Bildung und geistiger Reife voraus. Die aber werden reiche Anregung zum Nachdenken durch dasselbe erhalten.

In die grauen Tage der Vorgeschichte des Menschengeschlechts zurück führt Aus der Urzeit des Menschen von Dr. J. Bumüller. Köln. Bachem. 3,60 M. Das Werk gibt ein Bild von dem gegenwärtigen Stande der vorgeschichtlichen Forschung. Es zeichnet sich aus durch eine besonnene Kritik,

Digitized by Google

die den vielfachen Übertreibungen gegenüber gerade auf diesem Gebiete besonders am Platze ist. Ein weiterer Vorzug ist die gleichmäßige Berücksichtigung der prähistorischen, archäologischen und geologischen Momente, wodurch dem Ganzen der Charakter eines wissenschaftlich gut in sich abgeschlossenen Werkes aufgedrückt wird.

Mit demselben Gegenstande hat sich H. Driesmans befaßt in Der Mensch der Urzeit. Stuttgart. Strecker u. Schröder. 2 M. Wie sich aus der Fülle der den verschiedensten Forschungsgebieten entnommenen Tatsachen ergibt, sowie aus dem Reichtume der mit einander in oft überraschende Beziehungen gesetzten Ideen, hat ein außerordentlich umfängliches verarbeitetes Material die wissenschaftliche Grundlage geboten für das vorliegende Werk. In sehr geschickter Weise sind die Ergebnisse der Forschungen zusammengefaßt. so daß ein Bild von dem Werdegange der Menschheit gezeichnet wird, das seines nachhaltigen Eindrucks beim Leser sicher sein kann.

In das Gebiet der Anthropologie im engern Sinne gehört das Schulhygienische Taschenbuch von Dr. Fürst u. Dr. Pfeiffer. Hamburg und Leipzig. Voß. 4 M. Das Buch ist gedacht als ein Hilfsmittel zur gesundheitlichen Förderung der Schuljugend in dem Sinne, daß es Lehrern und Behörden, die über diese zu wachen haben, ein jederzeit verfügbarer und zuverlässiger Ratgeber sein will. Deshalb sind zahlreiche einschlägige Fragen monographisch behandelt, wobei nicht nur Mediziner von Fach, sondern auch Pädagogen zu Worte kommen. Wenn auch die Hygiene des Geistes noch etwas mehr Beachtung verdient hätte und dafür der Artikel über Schularztbesoldung ruhig hätte wegfallen können, so bleibt das Werkchen doch ein sehr nützliches Nachschlagebuch für Interessenten.

In Verbindung mit dem Vorhergehenden ist noch zu nennen Wegweiser für Krankenpfleger von Dr. Düttmann. Montabaur. Kalb. 0,50 M. Das Heftchen ist zunächst für berufsmäßige Krankenpfleger bestimmt, gibt aber auch für die Krankenpflege im Hause manchen beachtenswerten Wink.

Sehr gering an Zahl vertreten sind literarische Erzeugnisse, die in das Gebiet der Naturlehre gehören. Es liegt daraus vor Aus der Chemie des Ungreifbaren von Dr. Köthner. Zickfeldt. Osterwieck a. H. 2 M. Unter der Führung eines wegkundigen Chemikers wird hier ein Flug unternommen durch die Weiten der Atmosphäre. Die sie zusammensetzenden Körper und ihre wunderbaren Eigenschaften sind der interessante Gegenstand der Betrachtung, innerhalb deren zugleich die verschiedenen im Laufe der Kulturgeschichte zu tage getretenen Ansichten darüber erläutert werden und ihr Zusammenhang mit den heute darüber geltenden wissenschaftlichen Anschauungen großzügig hergestellt wird. Das treffliche Buch sei nachdrücklich empfohlen, besonders auch für die reifere Jugend auf höheren Schulen.

Weiter kommt hier noch in Frage Allgemeine Witterungskunde von Dr. H. Klein. Wien und Leipzig. Tempsky-Freytag. 4 M. Es ist eine Einführung in die Grundzüge der wissenschaftlichen Meteorologie. Demgemäß werden die Probleme derselben dargelegt und eingehend erörtert, wobei zugleich über Bau und Handhabung der zur Vornahme von exakten Arbeiten gebrauchten Instrumente das Nötige gesagt wird. Eine besondere

Würdigung erfährt die Wetterprognose, deren Wertschätzung auf das richtige Maß zurückgeführt wird.

Endlich sei noch auf eine Reihe von Schriften hingewiesen, in denen vom philosophischen Standpunkte aus versucht wird, das Weltbild als Ganzes oder wenigstens bestimmte Teile desselben in eine besondere Beleuchtung zu rücken. Als eine Streitschrift gegen die zünftige Gelehrsamkeit erweist sich Vom Zweck zum Ursprung des organischen Lebens von Th. Newest. Wien. Konegen. 3 M. Der Verfasser ist ein Skeptiker, dem die Fundamente unserer Wissenschaft unhaltbar erscheinen und der seinerseits imstande zu sein glaubt, an ihrer Stelle neue, bessere, wirklich dauerhafte setzen zu können. Läßt man nun seine Darbietungen unbefangen auf sich einwirken, so hat man den Eindruck: Es wird zunächst viel Redens gemacht um die Sache herum; weiter drängt sich nur zu oft eine zur Sache selbst nicht gehörige Polemik unangenehm vor, und schließlich tritt als eigentlicher Kern eine Hypothese auf, die, so beachtenswert sie im einzelnen Falle sein mag, doch eben auch nicht widerspruchslos alles bis auf die letzten Fragen hinaus erklärt, also ebensowenig wie die bekämpfte Wissenschaft der Gegenwart als der Weisheit letzter Schluß betrachtet werden kann.

Durchaus auf dem Boden der herrschenden Anschauungen steht Das Weltbild der modernen Naturwissenschaft von C. Snyder. Leipzig. J. A. Barth. 5,60 M. In einfacher, vorbildlich klarer Sprache wird dem an der Naturwissenschaft interessierten Laien ein zusammenfassendes Bild der Forschungen in den letzten, an großartigen Fortschritten so überaus reichen Jahren gegeben. Dabei handelt es sich nicht sowohl um eine Übersicht über die einzelnen Ergebnisse und festgestellten Tatsachen an sich, als vielmehr um den Zusammenhang derselben im Rahmen des Naturganzen und um ihre weittragende Bedeutung für die Gestaltung einer großzügigen Weltanschauung.

Auf fernliegende Ziele der Menschheitsentwicklung weist Dr. Lankester hin in seiner Schrift Natur und Mensch. Leipzig u. London. Owen & Co. 1,50 M. Es ist ein geistvoller Festvortrag, gehalten an der Universität Oxford. Mit weitschauendem Blicke zeigt der Verfasser darin, wie der Mensch durch die Kultur aus der Natur herausgewachsen ist, welche bedenklichen Folgeerscheinungen diese Trennung für ihn heraufbeschworen hat und wie es geradezu eine Pflicht der Selbsterhaltung für den Menschen ist, durch unablässige Steigerung seiner Naturerkenntnis zu einer sicheren Beherrschung der für ihn maßgebenden Lebensbedingungen, zu einer vollständigen Harmonie mit ihnen zu gelangen.

In wesentlichen Punkten berührt sich mit der vorerwähnten Publikation eine Betrachtung von Dr. Günther Rückkehr zur Natur? Leipzig. J. A. Barth. 1,20 M. Ausgehend von Rousseaus bekannter Forderung wird besonders der Gegensatz in scharfe wissenschaftliche Beleuchtung gerückt, der da besteht zwischen der Naturzüchtung und der Verstandeszüchtung. Während erstere eine an die Stufe tierischer Daseinsformen erinnernde „Rückkehr zur Natur" in sich schließt, besteht letztere in einer auf verständnisvoller Einfügung in das Wirken der Naturgesetze beruhenden Fortbildung unserer Kultur.

Zum Schlusse sei noch einer feinsinnigen Arbeit Erwähnung getan. Sie ist betitelt Die Erforschung des Lebens von M. Verworn. Jena. Gustav

Fischer. 0,80 M. Sie bietet eine in ausgezeichneter Weise orientierende Darlegung des gegenwärtigen Standes einer Frage, die den Kernpunkt aller Naturforschung in sich begreift. In lichtvollen Ausführungen werden die Wege gezeigt, die zur Ergründung des Lebensproblems eingeschlagen worden sind, wobei sich zugleich weite Perspektiven eröffnen auf schöne Ziele, deren Erreichung von der Zukunft zu erhoffen ist.

Umschau.

Vor einiger Zeit erhielt die Schriftleitung einen Bericht zugesandt über die Pfingst-Konferenz des Evangelischen Lehrervereins für Minden-Ravensberg. Nach dem Gesange: Komm, heiliger Geist, Herre Gott! hielt Herr Kreisschulinspektor Pfarrer Vogelsang-Herford eine erbauliche Ansprache, der er die Textworte 5. Mos. 1, 21 und 5. Mos. 7, 21 zugrunde legte. 5. Mos. 1, 21 lautet: „Siehe da das Land vor dir, das der Herr, dein Gott, dir gegeben hat; ziehe hinauf und nimm es ein, wie der Herr, deiner Väter Gott, dir geredet hat. Fürchte dich nicht und laß dir nicht grauen." Der Redner führte nach dem Bericht folgendes aus: „Man redet viel von verschiedenen Weltanschauungen und das Verlangen darnach ist sehr groß und verbreitet (!). Gott, Welt, Mensch-Christus, Mohammed, allerlei Probleme unserer Zeit, Bibel, Babel, Bebel, Fragen unserer Zeit! Wie stehen wir zu diesen Fragen? Wenn der Glaube verachtet, angefeindet wird, wenn Berge von Schriften ihn überschütten, dürfen wir dann träge zusehen? Wenn uns das Lebenswasser verloren ginge, was wäre anders schuld daran als unsere Lauheit und Trägheit? .... Wer da will, kann die Herrlichkeit Gottes sehen! Von diesem Standpunkte aus nehmen wir den Kampf um die heiligsten Güter, um das heilige Land, auf." — Wir sind schon mitten drin in dem Phrasengeklingel, wie wir es sonst nur bei den orthodoxen Vorspannpferden gewöhnt sind. Das heilige Land ist selbstverständlich der dogmatisch-orthodoxe Religionsunterricht. Nun paßt zwar das Bild nicht, denn die Israeliten wollten das Land erobern, während die Herrschaft der Orthodoxie im Religionsunterricht der Schule überall unbestritten ist, aber was tut das? Es steht der Kirche so gut, sich — nach alten Rezepten — als in Gefahr befindlich hinzustellen, so wirkt es am besten auf harmlose Gemüter, die der Weisheit lauschen, besonders dann, wenn diese Weisheit aus dem Munde eines Vorgesetzten fließt. Hätte die Ansprache nicht dem Sinne nach so lauten müssen? „Die Schule ist ihren Kinderschuhen entwachsen und neben der Kirche eine selbständige — und zwar die wichtigste — Kulturanstalt des Staates geworden. Die Lehrer haben nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, ihr diese Stellung im Staate zu erringen. Das wird nur geschehen, wenn der kirchliche Einfluß, der die Schule im Banne mittelalterlicher — scholastischer Weltanschauung festhält, gebrochen wird, und die moderne Weltanschauung, die aus den geistigen Errungenschaften unserer Zeit herausgewachsen ist, in der Schule zur Herrschaft kommt. In erster Linie ist es notwendig, daß der Pädagog als der Sachverständige in Erziehungsfragen auf Grund seiner wissenschaftlichen Bildung und seiner Erfahrung

Ziel, Stoff und Methode des Religionsunterrichtes selbständig bestimmt, dann erst dürfen wir uns rühmen, in dem Kampfe um das heilige Land der menschlichen Kulturentwickelung einen großen Schritt vorwärts getan zu haben. Sie, meine Herren, müssen es wissen, daß nur selbständige, freie, charaktervolle Persönlichkeiten, nicht Hörige, das Volk in seiner geistigen Entwickelung leiten können, darum ziehen Sie aus dieser Tatsache die Konsequenzen, ob Sie sich nun der liberalen oder der orthodoxen kirchlichen Richtung angeschlossen haben." Wie die Sachen in Wirklichkeit stehen, ist aus folgender Erklärung zu ersehen: „Der ‚Evangelische Lehrerverein für Minden-Ravensberg' — vor allem auch diejenigen seiner Mitglieder, die zugleich dem Deutschen Lehrerverein angehören — erklärt in seiner diesjährigen Frühjahrsversammlung in Herford in Übereinstimmung mit dem ihm nahestehenden ‚Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule' einstimmig folgendes: 1. Er verwirft wie dieser mit aller Entschiedenheit das durch den Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins grundsätzlich als richtig anerkannte und gebilligte Erziehungs- und Schulideal des Lehrers a. D. Tews; 2. bekennt er sich freudig zu dem biblisch-christlichen Erziehungsideal; 3. hält er unerschütterlich fest an dem christlichen Charakter der deutschen evangelischen Volksschule und fordert 4. für diese einen schrift- und bekenntnisgemäßen Religionsunterricht." Die Erklärung ist an und für sich vollkommen bedeutungslos, denn es ist gleichgültig, ob sich ein Vereinchen mehr oder weniger auf den Standpunkt des „Vereins zur Erhaltung der evangelischen Freiheit" stellt, und außerdem war das gute Recht zu dieser Erklärung vorhanden. Anders aber steht es mit der ausdrücklich hervorgehobenen Tatsache, daß sämtliche Anwesende, die zugleich Mitglieder des Deutschen Lehrervereins sind, dieser Erklärung zugestimmt haben. Diese Herren sind hoffentlich am längsten seine Mitglieder gewesen, denn es würde mit der Auffassung eines Gentleman nicht mehr harmonieren, wollte man von den Vorteilen der Zugehörigkeit zu einem Vereine noch profitieren, wenn man die Grundtendenz dieses Vereins öffentlich bekämpft. Sollten diese Herren sich der Pflichten eines Gentlemans aber wider Erwarten nicht bewußt sein, so dürfte meines Erachtens der Geschäftsführende Ausschuß nicht säumen, sie ihnen ins Gedächtnis zurückzurufen. Was ich hier fordere, ist nicht ein Gewissenszwang, der ausgeübt werden soll. Auch innerhalb des Deutschen Lehrervereins kann jeder seine Meinung haben und wenn sie noch so weit abweicht von der des Geschäftsführenden Ausschusses. Hat jemand das Bedürfnis die Tendenz des D. L.-Vs. als Mitglied zu bekämpfen, so kann er es innerhalb der Organisation des Vereins tun; ich, der ich selbst nicht mit allem einverstanden bin, was im Deutschen Lehrervereine als unumstößlich richtig gilt, werde es ihm am allerwenigsten verübeln, aber eine Bekämpfung der Grundtendenz des Vereines außerhalb seiner Organisation verpflichtet feinfühlige Menschen zum Austritt, schon bevor sie den Kampf beginnen. In der Erklärung ist mit besonderem Behagen und — wie es scheint — mit einer gewissen Schadenfreude auf die betreffenden Mitglieder des Deutschen Lehrervereins hingewiesen, weshalb es wünschenswert wäre, die Herren möglichst bald von der Mitgliedschaft im Deutschen Lehrervereine zu befreien.

Die beabsichtigte Maßregelung des Schriftleiters der „Freien Bayerischen Schulzeitung" hat in Bayern und weit darüber hinaus ein Aufsehen erregt, wie es selten in ähnlichen Fällen vorkommt. Das Schreiben der vorgesetzten Würzburger Schulbehörde an Beyhl ist unsern Lesern bereits bekannt und ebenso die Interpellation in dieser Angelegenheit und deren Beantwortung durch den Kultusminister im Abgeordnetenhause. Eine große Versammlung der liberalen und demokratischen Partei in München, die sich mit der Sache befaßte, nahm daraufhin folgende Resolution an: „Die von mehr als zweitausend Personen besuchte Volksversammlung erachtet das gegen den Lehrer Jakob Beyhl in Würzburg eingeleitete Disziplinarverfahren als eine Verletzung des in der Verfassungsurkunde garantierten Rechts der Freiheit der Meinungsäußerung und deshalb als eine ungesetzliche Beschränkung staatsbürgerlicher Rechte . . . . Die Versammlung erblickt in der Antwort Seiner Exzellenz des Kultusministers v. Wehner auf die Frage der Abgeordneten Dr. Casselmann und Segitz, ob von ihm die Einleitung des Disziplinarverfahrens gegen den Lehrer Jakob Beyhl in Würzburg beeinflußt wurde, eine der Wahrheit nicht entsprechende Auskunftserteilung und eine Verletzung der Achtung und Würde der einzelnen Abgeordneten." Eine schwerwiegendere Anklage kann wohl in gewöhnlichen Zeitläuften gegen einen Minister und noch dazu gegen einen Kultusminister nicht erhoben werden als es indirekt in dieser Resolution geschieht. Infolgedessen hat das Gesamtministerium sich mit der Angelegenheit beschäftigt, in dessen Namen der Kultusminister eine lange Erklärung abgab, in der er sich gegen den in der Münchener Versammlung erhobenen Vorwurf zu verteidigen suchte. Inzwischen ist Beyhl die Anklageschrift zugegangen. Man beschuldigt ihn einer „schweren Bedrohung der staatlichen Ordnung". Ich weiß nicht, ob sich unsere Leser dieser vom Kultusminister v. Wehner behaupteten Tatsache bewußt geworden sind, als sie in der Umschau, in Heft Nr. 9, die Schlußworte der Rede Beyhl's, auf der Protestversammlung des Bayerischen Lehrervereins in München gehalten, lasen? Ich glaube es nicht. Diese Rede ist sein Verbrechen; sie wird wenigstens dazu gestempelt. Zwar gehört dazu eine große Kunst der Interpretation, aber Kultusminister von heute besitzen diese unter allen Umständen. Das eigentliche Verbrechen Beyhl's besteht in der Alarmierung der Lehrerschaft, als es galt, Widerspruch gegen die ungerechte und beleidigende Zurücksetzung derselben gegenüber anderen Beamten zu erheben. Der Liberale Kongreß, der vor kurzem in München tagte, sandte Beyhl ein Sympathietelegramm. Man darf aber nicht glauben, daß die Sympathiekundgebungen seitens der Liberalen eine Aufhebung des Disziplinarverfahrens gegen Beyhl herbeiführen werden, eher dürften diese strafverschärfend wirken, denn man muß doch nun zeigen, daß man sich nicht einschüchtern läßt und Gerechtigkeit vom bayerischen Staate gefordert zu haben, das ist ein Verbrechen, das gesühnt werden muß. Der Gerechtigkeit muß Genüge geschehen, so will sie es selbst, so will es der Minister und so will es vor allem das Zentrum. Die Maßregelung Beyhl's zieht aber noch weitere Kreise. Der Bezirkslehrerverein Würzburg hat mannhaft für Beyhl Partei ergriffen. Nun sollen die Mitglieder desselben, die an der betreffenden Versammlung teilgenommen haben, ebenfalls diszipliniert werden. Auch der Münchener Lehrerverein wird bald

Digitized by Google

an die Reihe kommen, denn dieser spricht in einer Resolution „Herrn Beyhl für sein tatkräftiges Eintreten in der Aufbesserungsangelegenheit volle Anerkennung und wärmsten Dank aus und erklärt sich mit allem, was er in der gegenwärtigen Lehrerbewegung gesprochen und geschrieben hat, vollständig einverstanden." Wenn das so weiter geht, ist noch gar nicht abzusehen, wieviel Lehrer schließlich diszipliniert werden müssen. Ich würde ein summarisches Verfahren vorschlagen, wenn ich annehmen dürfte, daß mein Vorschlag auch Beachtung fände: Man eröffne gegen alle Mitglieder des Bayerischen Lehrervereins das Disziplinarverfahren, vielleicht stellt sich heraus, daß sie alle Beyhl's Anschauungen teilen — die Münchener Versammlung hat ihm ja einhellig zugestimmt — dann hat man wenigstens keinen übergangen. Eine Disziplinierung der gesamten Lehrerschaft wäre überdies etwas so eigenartig Neues, daß der Kultusminister, der sie durchführte, immerhin auf einen gewissen Ruhm Anspruch hätte, wenigstens würde er nicht so leicht der Vergessenheit anheim fallen, wie es sonst wohl zu geschehen pflegt.[1])

Auch in Preußen, dem Lande der Schulen und der fehlenden Lehrer, sind neuerdings zwei auffallende Maßregelungen zu verzeichnen. Ich halte mich an eine Mitteilung des „Vorwärts", der folgendes erzählt: Zur Feier von Kaisers Geburtstag hatte der in Josefowo im Kreise Mogilno angestellte Lehrer P. G. die Festrede im dortigen Kriegerverein übernommen. Welche Wertschätzung er dem Kaiser entgegenbringt, ist aus der Einleitung zu seiner Rede zu ersehen, die der „Vorwärts" mitteilt: „Wilhelm II. ist bis jetzt der glänzendste Vertreter des neugegründeten Deutschen Reiches .... Wenn Wilhelm II. das Kaisertum im Innern befestigt hat, so hat er anderseits das Ansehen des Deutschen Reiches gegenüber dem Ausland nicht bloß erhalten, sondern auch um ein Bedeutendes vermehrt, erhöht. Deutschland kann und darf nicht mehr fehlen im Rate der Völker .... So dürfen wir wohl mit Stolz uns rühmen, daß gegenwärtig kein andres Volk der Erde solch einen Herrscher aufzuweisen hat, wie das deutsche Volk. Alle Welt richtet die Augen auf ihn. Überall hat er glühende Verehrer und Bewunderer, aber auch Neider und Hasser, wohl auch ehrliche Feinde und Gegner, denn wer ein Kämpfer sein will wie Wilhelm II., der muß es sich auch gefallen lassen, daß die Art und Weise seines Kampfes kritisiert werde." Freilich sprach sich der Redner auch gegen die Junker, gegen den Krieg, gegen den heute herrschenden Byzantinismus und gegen die Erziehung zum blinden Gehorsam im Heere aus, die keine Schule für die Entfaltung einer freien Persönlichkeit sei. Nach vier Wochen verhörte der Schulrat B. den Lehrer, nachdem vorher das Konzept der Rede eingefordert worden war. Der Lehrer G. gab zu Protokoll, daß er bedauere, im Kriegerverein derartiges gesagt zu haben, und daß er in Zukunft ähnliche Anschauungen bei solchen Gelegenheiten nicht mehr öffentlich wiederholen wolle. Worauf ihn der Regierungs- und Schulrat fragte: „Und Sie persönlich halten diese Behauptungen aufrecht?" Der Beklagte antwortete: „Jawohl, so lange bis mich in Zukunft die eigene Erfahrung eines besseren belehrt hat." Nach kurzer Zeit erhielt der Lehrer G. folgende Verfügung: „Sie haben durch

[1]) Die Maßregelung Beyhl's ist inzwischen erfolgt.

Digitized by Google

Ihr außeramtliches Verhalten in gröblichster Weise die Pflichten verletzt, die Ihr Amt Ihnen auferlegt und sich der Achtung, des Ansehens und des Vertrauens, die Ihr Beruf erfordert, unwürdig gezeigt. Wir entlassen Sie daher auf dem Disziplinarwege mit dem 31. März aus dem Schuldienst." Die höheren Instanzen bestätigten die Entlassung, selbst die Anrufung des Ministers unter Einsendung der Rede war vergeblich. Einem anderen Lehrer, der durch Bravorufen seiner Übereinstimmung mit dem Redner Ausdruck gegeben hatte, wurde die Zulassung zur zweiten Prüfung versagt, „da ihm die erforderliche sittliche Reife fehle." Auch andere große Tageszeitungen haben Notiz von dem Fall genommen. Es fällt einem sehr schwer an die Richtigkeit dessen zu glauben, was der „Vorwärts" hier mitteilt. Sollte es wirklich den Tatsachen entsprechen, so läge ein neuer Beweis vor, daß der Lehrer keine eigene Meinung haben darf, daß er ein Staatsbürger zweiter Klasse ist, daß byzantinische Unterwürfigkeit als erstes Erfordernis für seinen Beruf angesehen wird. Ist ein Lehrer naiv oder unvorsichtig und gibt seiner Meinung Ausdruck, so muß er an den Bettelstab. Was kann einer als Bankdirektor oder in einer sonstigen unabhängigen Stellung sich zu Schulden kommen lassen, ehe das Gericht einen so drakonischen Spruch fällen könnte, wie es hier geschehen sein soll und — wie ich fürchte — auch geschehen ist. Ob das Verfahren den gesetzlichen Vorschriften entsprochen hat, ist aus den Mitteilungen nicht zu entnehmen. Das preußische Disziplinarverfahren ist ja in mancher Hinsicht besser als das in anderen Bundesstaaten. Oft ist dort der Ankläger auch der Richter und es ist wohl selbstverständlich, daß der Vorgesetzte als Richter nicht anders entscheidet als derselbe Vorgesetzte als Kläger. Der Ankläger muß ja die subjektive Überzeugung von der Schuld des Angeklagten sich bereits gebildet haben, bevor er die Anklage erhebt. Das Verfahren selbst bietet oft durchaus keine Gewähr für die Ermittelung der objektiven Wahrheit; diese aber ist Voraussetzung eines gerechten Richterspruches. Der Lehrer als Angeklagter muß nicht seiner Schuld überführt werden durch ein objektives Verfahren von nicht befangenen Personen, sondern er muß meistens den Nachweis seiner Unschuld führen. Da es aber die Behörde in der Hand hat, das als beachtlich anzusehen, was sie dafür hält, und anderes als unbeachtlich zurückzuweisen, so ist dieser Nachweis nur sehr schwer zu führen. Überdies ist es rein menschlich, wenn der Ankläger den Wunsch hat, eine Verurteilung auf Grund seiner Anklage eintreten zu sehen und wenn er diesen Wunsch vielleicht unbewußt als Richter erfüllt, er würde ja sonst in den Ruf eines leichtfertigen Anklägers kommen. Die Schuld liegt also weniger in den Personen als in dem Verfahren, denn niemand kann zwei Herren dienen. Es ist deshalb in vielen Bundesstaaten die Revision der Disziplinarbestimmungen für Lehrer eine dringende Notwendigkeit.

Im Laufe der letzten Wochen sind zwei Denkmäler enthüllt worden, die beide der dankbaren Gesinnung der Lehrerschaft ihre Entstehung verdanken. Das eine der beiden Denkmäler hat der Schleswig-Holsteinische Lehrerverein seinem unvergeßlichen Fritz Wolgast-Kiel errichtet, der in der Blüte seiner Jahre seinem ausgedehnten Wirkungskreise durch den Tod entrissen wurde, und das andere hat der Preußische Lehrerverein dem Minister Bosse in Schreiberhau gesetzt. In deutschen Landen stehen viele Denkmäler,

Digitized by Google

aber nur bei wenigen von ihnen darf man annehmen, daß die Beiträge mit so dankbarem Herzen gegeben worden sind wie in diesen beiden Fällen. Herr Holle, der preußische Kultusminister, war bei der Enthüllung in Schreiberhau zugegen und hat auch eine Rede gehalten, die so etwas wie ein Programm sein sollte. Es klingt ganz schön, wenn er verspricht, alles Bureaukratische aus der Schule herauszubringen und dem Einzelnen die Bewegungsfreiheit zu verschaffen, die zur Entfaltung seiner Persönlichkeit erforderlich ist. Aber was helfen die schönen Worte? Die Lehrerschaft glaubt diesen schönen Worten so lange nicht, bis sie Taten sieht. Die bisherigen Taten beweisen das Gegenteil wenigstens in Betreff der Lehrerpersönlichkeit; siehe Lehrer G. in Josefowo. Auch der Bremserlaß spukt noch immer. Verlorenes Vertrauen ist nicht durch Worte wieder zu gewinnen. Bedenklich ist es übrigens, daß die konservative „Kreuzzeitung" gern bereit ist, sich mit den Liberalen auf das Holle'sche Programm zu vereinigen, sie würde diese Absicht nicht zum Ausdruck gebracht haben, wenn sie in dem Programm wirklichen liberalen Geist vermutete. Sie kennt jedenfalls die Absichten des preußischen Kultusministers besser als irgend eine andere Zeitung.

Wenn diese Zeilen dem Leser zu Gesicht kommen, dann ruht in Deutschland allenthalben die Schularbeit. Es ist eine Zeit, nach der der Lehrer in den langen Wintermonaten mit ihrer aufreibenden Arbeit manchmal sehnsüchtig vorausgeschaut hat. Möge sie allen die erwünschte Kräftigung des Geistes und Körpers bringen, denn eins wissen wir bestimmt: Die kommende Zeit bringt neue Arbeit und neuen Kampf. Aber das macht uns nicht mutlos und verzagt, denn wir wissen, es geht vorwärts, und Kampf ist Leben.

— n.

Notizen.

Universitätsstudium! Allen Kollegen, welche mit dem Gedanken einer Weiterbildung auf der Universität umgehen, erteilt der „Verein studierender Volksschullehrer in Jena" bereitwilligst Auskunft. Anfragen über Kosten und Dauer des Studiums, über die notwendigen Vorkenntnisse in den einzelnen Disziplinen, Ratschläge betreffend den Studienplan usw. usw. wolle man richten an eins der unterzeichneten Vorstandsmitglieder des genannten Vereins.

Dirks-Oldenburg,	Klaaßen-Danzig,	Koch-Sünna a. d. Werra,
Vorsitzender	Schriftführer	Kassierer
Jena, Löbdergraben 2.	Jena, Zwätzengasse 1.	Jena, Saalbahnhofstr. 20.

Die **Deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung** geht mit dem Plan um, Krankenhäuser und Heilstätten mit guten Büchern zu versehen. Durch hochherzige Spenden in Höhe von 7700 M. ist ein Grundstock für die Möglichkeit der Ausführung des Gedankens gegeben. Indessen sind noch viel größere Mittel notwendig. Bestehen doch allein im Deutschen Reiche etwa 6500 Krankenhäuser und Heilstätten mit zusammen etwa 400000 Betten. Jährlich gehen etwa 3 Millionen Kranke durch diese Anstalten. Für viele von ihnen ist die dort verbrachte Zeit die erste nach längerem Zwischenraum, in der sie zur Selbstbesinnung und zur Ruhe kommen. Gute Bücher werden daher hier die tiefste Wirkung tun. Jeder, der sich durch eine Spende — gleichviel in welcher Höhe — an diesem menschenfreundlichen Werke beteiligt, kann des Dankes vieler „Mühseligen und Beladenen" gewiß sein. Beiträge werden erbeten an die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung in Hamburg-Großborstel mit dem Vermerk: für die Krankenhaus-Spende.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Vollmer, Hans: Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend in Verbindung mit Wilhelm Capelle. Bd. 23. Ritterburgen und ritterliches Leben in Deutschland von Karl Fuchs. 16 Illustrationen. Berlin, Hermann Paetel. M. 1.75.

Rohr, G.: Empfehlenswerte Schriften für katholische Töchter und Frauen. Mit einem Anhang: Französische und englische Literatur. 6. Aufl. 31. bis 40. Tausend. (111 S.) Hamm i. W., Breer & Thiemann.

C. Rademacher: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Jährlich 12 Hefte. Preis jährlich M. 3.60. XII. Bd. Heft 10. Der deutsche Schulmann im Spiegel der vaterländischen Literatur des XVI. und XVII. Jahrhunderts von Adolf Schultz. Bielefeld, A. Helmichs Buchhdlg. Einzelpreis M. —.60.

Bücher für Volksbibliotheken. (84 S.) Berlin, Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung.

Bargmann, Dr. A.: Der Berufsaufsatz in der Fortbildungsschule. Heft 1. Gesellenstück eines Schlossers, Meisterstück eines Kunstschlossers von Karl Otto Fiedler. (9 S.) Meißen, H. W. Schlimpert. M. —.20.

Lobedank, Dr.: Der Stammbaum der Seele. Mit 9 Textillustrationen. Halle a. S., Carl Marhold. M. 1.50.

Lhotzky, Heinrich: Die Zukunft der Menschheit. Die Freiheitsfrage in der Menschheit. (55 S.) Berlin, Carl Curtius.

Das klassische Weimar. Nach Aquarellen von Peter Woltze. Mit erläuterndem Text von Eduard Scheidemantel. 12 Tafeln. Weimar, Hermann Böhlaus Nachflg. M. 10.—.

Deines, Carl: Neue Schreibschule. Die deutsche und lateinische Schrift auf physiologischer Grundlage, zum Gebrauch an Volks- und Mittelschulen, höheren Lehranstalten, Handels- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbstunterricht. Mit 49 lithographischen Schriftafeln. Heilbronn, Eugen Salzer.

Künstler-Postkarten zum Ausmalen, gezeichnet von Hans Thoma. Mainz, Jos. Scholz.

Schneider, Dr. Oskar: Schneiders Typen-Atlas. Naturwissenschaftlich-geographischer Handatlas für Schule und Haus. Unter künstlerischer Mitwirkung von W. Claudius, H. Leutemann, G. Mützel und B. F. Seidel. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. M. 2.40.

Ruland, Wilhelm: Kinderlieder. Illustriert von Lothar Meggendorfer. (51 S.) Neurode, Verlag von Dr. Eduard Rose.

Otto, H.: Geschäftsformulare für den Unterricht in ländlichen Fortbildungsschulen, zusammengestellt von Th. Scharf und A. Haese. Magdeburg, Creutzsche Verlagsbuchhdlg.

Beetz, R. O. und Rude, Ad.: Der Bücherschatz des Lehrers. Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen von Adolf Rude. I. Methodik des Gesinnungs- und Sprachunterrichts. 5. verb. Aufl. (352 S.) Osterwieck, A. W. Zickfeldt. M. 3.—.

„Die da hungern und dürsten." Die Geschichte zweier Menschen, die die Liebe fanden. (171 S.) Leipzig, Schulze & Co. Brosch. M. 2.40. geb. M. 3.—.

Ziehen, Dr. Julius. Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen. (44 S.) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. M. 1.—.

Grotthuß, Jeannot Emil Freiherr von: Bücher der Weisheit und Schönheit. Pestalozzi. Eine Auswahl aus seinen Schriften in sachlicher Anordnung. 1. bis 5. Tausend. (182 S.) Stuttgart, Greiner & Pfeiffer.

Agahd, Konrad, Rixdorf-Berlin: Jugendwohl und Jugendrecht. (231 S.) Halle a. S., Hermann Schroedel M. 3.25.

Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens: Jan Jacques Rousseau. Sein Leben und seine Werke von Ludwig Geiger. (131 S.) Leipzig, Quelle & Meyer. Brosch. M. 1.—, geb. M. 1.25.

Digitized by Google

Rißmann, Robert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins. (324 S.) Leipzig, Julius Klinkhardt.

Dannemann, Dr. Friedrich: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. (366 S.) Hannover, Hahnsche Buchhdlg.

Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Jährlich 12 Hefte. Preis jährlich M. 3.60. XIII. Band. Heft 1. Die Lehrfreiheit des Volksschullehrers. Weckrufe und Betrachtungen von R. O. Leipacher-Grabowen. Bielefeld, A. Bielefelds Buchhandlung. Einzelpreis M. —.40.

C. Rademacher: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Jährlich 12 Hefte. Preis jährlich M. 3.60. XII. Bd. Heft 12. Bedeutung der Frauenarbeit in der Fürsorge und Waisenpflege von Chr. Backes. Bielefeld, A. Bielefelds Buchhandlung. Einzelpreis M. —.40.

Leipacher, R. O.: Unwürdig zum Volksschullehrer. Mein Kampf um Geist, Gewissen und Lehrfreiheit im „weltlichen Kulturstaat" Preußen 1907. (32. S.) Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag. M. —.30.

Püschel, Paul: Von Kindern, die Sorgenpfade ziehen. Bilder aus Jammer und Not unserer Kinderwelt für große und kleine Leute, die Mitleid haben. (125 S.) Dresden, Wilhelm Baensch. Brosch. M. 1.50, geb. M. 2,—.

Schmidt, Otto: Die Frage der Reichsschulgesetzgebung. Im Auftrage des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins bearbeitet. (120 S.) Leipzig, Julius Klinkhardt. M. —.80.

Bargmann, Dr. A.: Der Berufsaufsatz in der Fortbildungsschule. Sammlung von 33 Werkstücken aus 23 verschiedenen Berufen mit einem Anhang: „Berufswortschätze." Eine Hilfe für die Gesellen- und Meisterprüfung. (120 S.) Meißen, H. W. Schlimpert. Brosch. M. 1.25, geb. M. 1.60.

Eltze, R.: Drei Reformationsfeiern für Kirche, Schule und Familienabende. 2. verm. Aufl. der „Reformationsfestfeier". (22 S) Leipzig, Siegismund & Volkening. M. —.50.

Bangert, Wilhelm: Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in der Vorschule auf phonetischer Grundlage. 5. Aufl. (101 S.) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. M. 1.—.

Dehmel, Paula: Schaffsteins Volksbücher für die Jugend. Bd. 65. Das grüne Haus. Märchen, Geschichten und ein Neujahrsspiel. (82 S.) Köln a. Rh., Hermann & Friedrich Schaffstein. M. 1.—.

Heimat und Volksbildung. Herausgegeben von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. (78 S.) Berlin, Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. M. —.60.

Keller, E.: Diesterwegs deutsche Volksausgaben. 1. Bd. Wanderungen und Wandelungen mit dem Reichsfreiherrn von Stein von E. M. Arndt. (231 S.) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. Brosch. M. 1.50, geb. M. 2.50.

Seyfert, Dr. Richard: Schulpraxis, Methodik der Volksschule. 3. Aufl. Samminng Göschen, Nr. 50, (91 S.) Leipzig, G. J. Göschen. M. —.80.

Scherer, H.: Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. 4. Heft. Geschichtsunterricht. (207 S.) Leipzig, Ernst Wunderlich. Brosch. M. 2.—, geb. M. 2.40.

Stacke, Dr. Ludwig: Neueste Geschichte (1815—1900). 7. Aufl. Neubearbeitet und fortgesetzt von Dr. Heinr. Stein. (755 S.) Oldenburg i. Gr., Gerhard Stalling. M. 6.25.

Wimmer, D. Richard: Katechismusentwurf. (18 S.) Tübingen, J. C. B. Mohr. M. —.30.

Klepl, Georg: 5 Vorträge von: Zur Umbildung des religiösen Denkens. (92 S.) Leipzig, Julius Klinkhardt. M. 1.20.

Beß, B.: Unsere religiösen Erzieher. Eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern. Von Moses bis Huß Bd. I. Von Luther bis Bismarck Bd. II. Leipzig, Quelle & Meyer. à Band brosch. M. 7.50, geb. M. 8.80.

Denkschrift nebst Lehrplan-Entwurf für den Religionsunterricht in den Hamburger Volksschulen. Herausgegeben von der Hamburger Lehrer-Union. (24 S.) Hamburg, Gustav Schloeßmann. M. —.40.

Digitized by Google

Schäfer, J. E. Otto und Krebs, Lic. theol. Dr. Albert: Bibliſches Leſebuch für den Schulgebrauch. II. Die Bücher der heiligen Schrift Neuen Teſtaments. Mit einem Anhang und mehreren Karten. 11. Aufl. Die Ausgabe B 6. Aufl. (300 S.) Frankfurt a. M., Moritz Dieſterweg. M. 1.—.

Schäfer, E. Otto und Krebs, Lic. theol. Dr. Albert: Bibliſches Leſebuch für den Schulgebrauch. Mit mehreren Anhängen und 4 Karten. 13. Aufl. Zweite Sonderausgabe für das Herzogtum Sachſen-Meiningen. (555 S.) Frankfurt a. M., Moritz Dieſterweg. M. 1.80.

Marſhall, William Dr. phil.: Etliche Dutzend Duzfreunde aus der Jugendzeit. Bd. I. (136 S.) Leipzig, A. Twietmeyer.

Seyferth, Dr. Richard: Der geſamte Lehrſtoff des naturkundlichen Unterrichts. Eine Darſtellung der Gliederung und Behandlung des geſamten naturkundlichen Unterrichts in Entwürfen und Plänen für einfache und gegliederte Volksſchule. 4. verm. Aufl. (311 S.) Leipzig, Ernſt Wunderlich. Broſch. M. 3.—. geb. M. 3.60.

Pädagogiſche Studien. Abhandlungen, Vorträge uſw. für Erziehung und Unterricht von L. Mittenzwey. (188. Heft). Morphologie, Biologie, Syſtematik. Ein Wort des naturgeſchichtlichen Unterrichts von Robert Gleisberg. Bei Abnahme von 6 verſchiedenen Heften tritt der Abbonnementspreis ein. Leipzig, Siegismund & Volkening. M. —.60 (Abonnementspreis M. —.45).

Lobedank, Dr. Emil: Der Stammbaum der Seele. Mit 9 Abbildungen im Text. (137 S.) Halle a. S., Carl Marhold. Broſch. M. 1.50, geb. M. 2.50.

Magnus, Dr. Rudolf: Vom Urtier zum Menſchen. Gemeinverſtändliche Darſtellung des gegenwärtigen Standes der geſamten Entwicklungslehre. Mit 11 Abbildungen im Text und 15 Tafeln. (127 S.) Halle a. S., Carl Marhold. Broſch. M. 2.—, geb. M. 3.—.

Schmitz, Dr. Eugen: Illuſtrierte Muſikgeſchichte von Emil Naumann. Neue Ausgabe. Lief. 8/12. Vollſtändig in 30 Lief. à M. —.50. Geſamtpreis des Werkes M. 15 —. Stuttgart, Union, Deutſche Verlagsgeſellſchaft.

Mitteilungen Nr. 18 vom Herbſt 1907. Max Battke, Der Weg zur Harmonie. Werke von Max Battke. Lehr- und Lernmittel für den Geſangunterricht. Berlin-Groß-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. Gratis.

Miſſalek, Wihelm: Fibel für Leſen und Rechtſchreiben. Ausgabe B, für einfache Schulverhältniſſe beider Konfeſſionen. 2. Aufl. Breslau, Wilh. Gottl. Korn. M. —.40.

Mittenzwey, L.: Pädagogiſche Studien, Abhandlungen, Vorträge uſw. für Erziehung und Unterricht. 186. Heft. Einführung in die deutſche Druckſchrift von J. Fiſcher. Bei Abnehmen von ſechs verſchiedenen Heften tritt der Abonnementspreis ein. Leipzig, Sigismund & Volkening. M. —.30 (Abonnementspreis M. —.25.)

Gurlitt, Ludwig: Der Verkehr mit meinen Kindern. Illuſtriert. 2. Aufl. (194 S.) Berlin, Concordia, Deutſche Verlagsanſtalt. Broſch. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Ferdinands, Carl: Bruder Luſtig. Kinderlieder. Mit bunten Bildern von Hans von Volkmann. Köln a. Rh., Hermann & Friedrich Schaffſtein.

Reh, Oktavie: Märchen I. Das Märchen von den Oſterhäschen, mit Bildern von Luiſe Kumpa. (16 S.) Darmſtadt, L. Vogelsberger. Märchen II. Wie es den Oſterhäschen weiter erging, mit Bildern von Luiſe Kumpa. (16 S.) Verlag von L. L. Schlapp.

Hoche, Prof. Dr. A.: Moderne Analyſe pſychiſcher Erſcheinungen. Vortrag, gehalten auf der Verſammlung deutſcher Naturforſcher und Ärzte zu Dresden am 16. Sept. 1907. (17 S.) Jena 1907, Guſtav Fiſcher. M. —.50.

Pädagogiſche Studien. 185. Heft. Ziele und Wege zur Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts. Gedanken und Anregungen für alle aufrichtigen Menſchenfreunde von Ferd. Heiſe. (60 S.) Leipzig, Siegismund & Volkening. Preis M. 1.—, Abonnementspreis M. —.75.

Pädagogiſche Bibliothek. 24. Band. Erkenntnisbegriff und Erkenntniserwerb. Eine Natorp-Studie von Friedrich Meyerholz. (68 S.) Hannover und Berlin 1908, Carl Meyer. M. 1.20.

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Dampfhammer.

Aus: Stillich-Steudel, Eisenhütte. R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Digitized by Google

19. Jahrgang 1907/1908 **Neue Bahnen** Heft 12 September 1908

Gegen die Korrekturen.

Von G. Roſcher in Heidenau.

„Der Stock gehört ſchon nicht mehr unbedingt in unſer Wappenſchild. Wenn wir nun auch noch die roten Tintenflecke von unſern Fingern loswürden!"

Anthes „Der papierne Drache".

Kritik des Hergebrachten iſt der Keim des Fortſchrittes in allen Inſtitutionen. Nirgends gilt das mehr als auf dem Gebiet der Schule.

Ich wende mich in meinen Ausführungen gegen die Korrektur als gegen eine Inſtitution, der wir bisher ſtillſchweigend — Seufzer abgerechnet — ihr Lebensrecht zugeſtanden haben. Und doch ſollten wir eine Aktion im großen gegen dieſelbe unternehmen, da eine Kritik der Korrektur unbedingt zur Erkenntnis von deren Nichtswürdigkeit und damit zu ihrer Verwerfung führen muß.

I. Was heißt korrigieren?

„Korrigieren", lat. corrigere 3., heißt ſoviel wie „gerade richten, berichtigen, verbeſſern, wieder gut machen, jemand zurechtweiſen".

1. Auf die ſchriftlichen Arbeiten unſrer Kinder angewendet, bedeutet „korrigieren" ſoviel wie „das Falſche ſuchen und bezeichnen";
2. hat es den Sinn von „berichtigen", „etwas Falſches richtigſtellen";
3. bedeutet es ſoviel wie „verbeſſern", „vervollſtändigen". Das läßt die Deutung zu, daß die Arbeit des Kindes an ſich nicht gerade falſch iſt, daß ſie aber durch die Korrektur des Lehrers in ihrer Güte gehoben, alſo „beſſer gemacht" oder überhaupt erſt „fertiggeſtellt" wird. In dieſem Falle wird es zu dem berühmten „hineinkorrigieren".

Solange Korrigieren in dem Sinne von „Fehler bezeichnen" verſtanden bleibt, mag die Korrektur immerhin einen Schein des Rechts für ſich in Anſpruch nehmen. Weiter unten werde ich dieſen Schein als leuchtendes Meteor untergehen zu laſſen verſuchen.

Wie aber wird das Korrigieren ausgebeutet, wenn man es in dem Sinne faßt „verbeſſern, beſſer machen"! Da werden blutige Orgien ge-

feiert; da wird hineingeflickt, ausſtaffiert und aufgeputzt, da werden die kleinen Geiſter gedrückt und gedehnt, gezogen und gepreßt, maſſiert, gerüttelt und geſchüttelt, daß dem Kinde Hören, Sehen und Sprechen tatſächlich vergehen. Im „Roland" 1907, S. 279 findet man hierfür ein klaſſiſches Beiſpiel gedruckt.

Von vielen Inſpektoren iſt der Begriff „korrigieren" noch mehr erweitert, ſein Sinn „vertieft" oder „verflacht" worden; denn vielen dieſer Herren kommt es in letzter Linie nicht auf den Wert oder Unwert der Korrektur an ſich an, ſondern ſie dient ihnen nur als Kriterium für des Lehrers Amtstüchtigkeit, Pflichttreue, Gewiſſenhaftigkeit und Peinlichkeit. Und ein Lehrer, dem es nicht gegeben iſt, von den Korrekturen dieſelbe hohe Meinung zu haben, wie ſein Herr Inſpektor, mag froh ſein, wenn ſeine Amtsführungszenſur trotzdem eine 1 bleibt.

Und wie freut ſich oder ärgert ſich der Herr Direktor oder Inſpektor, wenn er in den „korrigiert ſein ſollenden" Heften einen ſtehen gelaſſenen, d. h. nicht rot angebalkten Fehler findet; wie iſt da der Blei- oder gar Blauſtift eifrig hinterher! Lächerlich, als ob ſo ein Fehler auch nur einen Pfifferling wert wäre! Aber der Lehrer, dem dergleichen Liederlichkeit, Pflichtvergeſſenheit und Gewiſſenloſigkeit nachgewieſen wird, hat nicht nur zu gewärtigen, daß man ihn vor ſeinen Kindern eben durch die Blauſtift-Nachkorrektur bloßſtellt, ſondern es kann ihm auch paſſieren, daß er die Arbeiten „nochmals nachzukorrigieren" hat.

So werden die Korrekturen des Lehrers zum Gegenſtand der Korrektur ſeiner Inſpektoren.

Welche Dimenſionen dieſer U–ſus annehmen kann, erſehe man aus folgendem Zettel (das Original befindet ſich in meiner Hand):

Herr ..... (Name d. Lehrers) Kl. II. 28. 5. 06.

1. Diktathefte (37) 2 Arbeiten.
   Verbeſſerungen nicht korrigiert (folgen Namen von Schülern). Nicht mit Bleiſtift korrigieren! (–). Wenn Arbeiten fehlen (–) dann Grund! Unſauberkeit entfernen! Die Schüler dürfen nicht in der Schrift herumkorrigieren (– – pp), nicht zu groß ſchreiben (– – – pp) u. die Buchſtaben nicht anders machen wie gelernt! (– – pp). ß E B nn pp.
2. Aufſatzhefte (37) 2 Arbeiten.
   Korrekturen möglichſt über das Wort, nicht in das Wort! Verbeſſerungen müſſen vollſtdg. ſein. Nicht ſo viele Fehler ſtehen laſſen! (–). Alſo langſam korrigieren! Unreinlichkeiten

Digitized by Google

entfernen (– – pp). Buchſtaben ſchreiben wie in Schule gelernt (– – – pp). Nicht über den Rand! (– – pp). Zerriſſenes Heft: –.

Jede Woche eine Arbeit fertigen!

Die Schrift in den Aufſatzheften iſt durchgängig Schmiererei. In Schule einſchreiben laſſen.

..... (Name d. Direktors).

Da ſieht man denn die Gründe, aus denen die alte Schule – und zu dieſer kann man getroſt die heutige zum größten Teile rechnen – die Korrekturen nicht entbehren mag. Und wie ſollten ſonſt die günſtigen Gelegenheiten, die Schulmeiſtertugenden loszulaſſen, wie auch andrerſeits die guten Gelegenheiten, die Lehrer im Zügel zu halten, anders und beſſer benannt werden als „Korrektur"?

M. E. iſt die Korrektur der vergebliche, unnütze und frevelhafte Verſuch, die allgemein menſchliche Anlage, zu irren, aufzuheben. Sie ſieht in jedem Fehler des Kindes ein Vergehen, auf das gegebenen Falles, namentlich im wiederholten Rückfalle, eine Strafe zu ſetzen, gerechtfertigt erſcheint.

Die Korrektur erkennt nicht, daß auch in jedem Fehler, in jedem Irrtum ein kleiner Fortſchritt zur Erkenntnis liegt, wenn auch zuweilen in andrer Richtung als der vom Korrektor gerade gewollten.

Durch die Korrektur aber werden manchem Lehrer die Hefte der Kinder zum Tummelplatz unſchöner Geſinnungen, wo ſchulmeiſterliche Pfennigfuchſerei Triumphe feiert.

II. Was erwartet die alte Schule von der Korrektur?

Wir ſtellen uns in Gegenſatz zur alten Schule, die ihre Unterrichtsarbeit auf das „Übermittelungsprinzip" und ihre erziehliche Tätigkeit auf das „Vergewaltigungsprinzip" gründet.

„Die alte Schule verlangt, daß alle Fehler anzuſtreichen ſind, die neue, daß gar nichts korrigiert wird." [1])

Warum verlangt die alte Schule Korrekturen? Natürlich deshalb, weil ſie ſich von ihnen eine fördernde Wirkung in unterrichtlicher, wie in erziehlicher Hinſicht verſpricht; ſie glaubt, die Korrekturen ſeien ein vorzügliches Mittel zur Belehrung und Übung in der Rechtſchreibung, Grammatik, wenn nicht gar auch in der Stiliſtik; ſie glaubt, daß das Hineinkorrigierte eine rektifizierende Wirkung auf das fehlerhaft Dargeſtellte ausübe, auf irgendeine Weiſe in der Seele des Kindes mit dem

[1]) Eildermann-Bremen i. d. „Pädag. Reform" 1908, Nr. 7.

Digitized by Google

vom Kinde erzeugten Fehlerhaften zu einem Richtigen verſchmelze. In der nach jeder Arbeit zu liefernden Verbeſſerung glaubt ſie dieſes Richtige vor ſich zu haben. Wie ſehr aber die Meinungen über den Wert der Korrektur und der Verbeſſerungen noch auseinandergehen, erſieht man daraus, daß noch keineswegs Einigkeit über die Grundſätze herrſcht, nach denen die Verbeſſerungen angefertigt werden ſollen. Die einen ſehen in der Verbeſſerung nur eine Übung, während ihr die andern daneben einen ſtrafenden Charakter zuerkennen und ſie ihrer erziehlichen Bedeutung wegen hoch einſchätzen, da ſie annehmen, ſie ſei ein gutes Mittel, in den Kindern die „Reizbarkeit zur Selbſtkritik" zu fördern. Die alte Schule nimmt an, daß dem Schüler aber auch nichts Fehlerhaftes durchgelaſſen werden dürfe.

Daß ſie zu einer derartigen Überſchätzung der Korrektur kommt, hat ſeinen natürlichen Grund. Sie ſtellt ſich die Sprache der Kinder nicht als ein einfaches, organiſches, lebendiges Ganzes vor, ſondern als ein Beobachten von Regeln über Orthographie, Grammatik und Stiliſtik, und ſie iſt über die Geſetze ſprachlichen Wachstums beim Kinde andrer Anſicht. Sprachſchulen!

Der alte Aufſatzunterricht zeigt am deutlichſten die Prinzipien, nach denen in der alten Schule jegliche Sprachpflege betrieben wird. Die Korrektur iſt eine Art brieflicher Heilbehandlung. Aus der Menge der in den Heften verſpritzten roten Tinte und der Anzahl der Kreuzel, Ringel, Haken und Striche glaubt man die Tüchtigkeit der Kinder überhaupt bemeſſen zu können.

Man wende hier nicht ein, ich verkenne ganz und gar den Wert von Fehlerſtatiſtiken, auf denen z. B. Herm. Prüll ſeinen Deutſchunterricht aufbaut. Keineswegs. Ich weiß den Wert ſolcher Fehlerſtatiſtiken für die Kind-Erforſchung wohl zu ſchätzen, meine aber, daß man dieſelben auch gewinnen kann, ohne die Korrekturen in ihrer ganzen Nichtswürdigkeit anwenden zu müſſen.

Die alte Schule verſpricht ſich von der Korrektur auch eine fördernde Wirkung nach der erziehlichen Seite hin.

Und wenn ſie es auch nicht gerade beabſichtigt, ſo tut ſie es durch die Korrekturen doch, nämlich:

die Kinder immer und immer wieder zur Erkenntnis ihrer eignen Unfähigkeit und Unzulänglichkeit zu bringen und ſie zu überzeugen von der dringenden Notwendigkeit ſchuliſcher Beeinfluſſung.

Sie glaubt durch Verneinen deſſen, was im Kinde lebt und wirkt, einen Willen zum Guten in ihm zu erwecken. In dieſer Anſchauung iſt

die Schule ein Kind ihrer Zeit, ſteht ſie doch noch ganz und gar unter dem Einfluſſe jener Macht, die die Idee von der Verderbtheit der menſchlichen Kreatur, von ihrer Nichtswürdigkeit und Unzulänglichkeit zum Guten predigt. Daraus folgt ein zweites. Sie glaubt mit Recht vom Kinde, als dem „Unmündigen", verlangen zu dürfen, daß es ſich ſelbſt in ſeiner Sprachbetätigung einem fremden Willen beugen müſſe.

Durch das Anſtreichen der Fehler und die mit der Korrektur verbundene Zenſierung will man das Kind zur Selbſtkritik anhalten und ſeinen Willen zum Beſſermachen ſtärken; man glaubt, daß die Kreuzel am Rande im Kinde mächtige Willensimpulſe auslöſen. Möglich iſt es ſchon, daß die Kinder im Hinblick auf die zu erwartende Strafe, und beſtehe dieſe auch nur in einem Tadel, mit Angſt und Sorge ihre Arbeiten anfertigen und dadurch dieſe Arbeiten um ein Etwas beſſer werden, d. h. das Kind ſich einige rote Striche erſpart. Nach der Meinung der Schule hat die Korrektur damit ihren erziehlichen Zweck erreicht. Wenn aber die Schule auf ſchlechte Arbeiten, das ſind ſolche, die viel zu korrigieren geben, ſchlechte Zenſuren, ja Strafen ſetzt und den Verbeſſerungen einen ſtrafenden Charakter gibt, ſo erklärt ſie aufs unzweideutigſte: ich erblicke in der kindlichen Eigenart, in der kindlichen Unvollkommenheit und Unzulänglichkeit einen „moraliſchen" Defekt.

III. Erfüllt nun die Korrektur die auf ſie geſetzten Erwartungen?

Ich behaupte aufs beſtimmteſte: nein!

Ich laſſe mich von dieſer Behauptung auch nicht durch den Einwand abbringen, wir hätten ja ſelbſt alle noch unter der Korrigier-Methode rechtſchreiben gelernt. Das iſt allerdings richtig. Inwieweit wir aber durch dieſe Methode rechtſchreiben gelernt haben, das bleibe dahingeſtellt.

Die Korrektur erfüllt die auf ſie geſetzten Erwartungen in keiner Beziehung, ſie ändert auch nichts an der Klage: Die Rechtſchreibung iſt das Kreuz der Schule. Was aber die Korrektur in rechtſchreiblicher Beziehung ſcheinbar erreicht, iſt nur das Verdienſt vermehrten Übens.

„Deshalb, meine verehrten Herren Kollegen, ſorgt mehr dafür, daß Gedanken und Empfindungen eurer Schüler frei und alle ihre Sinne geſchärft werden, und vergeudet nicht zuviel unnütze Kraft auf der ‚Flohhatz' nach Fehlern: los werdet ihr die Fehler in den Schülerheften doch ebenſowenig, wie der Pudel ſeine Flöhe; ſie kommen immer wieder." [1])

[1]) Gurlitt „Der Deutſche u. ſ. Schule". S. 187.

Wie kommt das? Um das zu verſtehen, muß man ſich in die Seele des Kindes hineinverſetzen, welches eben etwas, vom Lehrer nachher zu korrigierendes produziert.

„Der produzierende Schüler geht ganz und gar auf in den Gedanken, denen er Geſtalt geben will, ſo daß für Orthographie und Kalligraphie keine Kraft mehr übrig bleibt. Sein Geiſt iſt noch nicht ſo vielſeitig entwickelt, daß er vier Gebiete zugleich beherrſchen könnte; wenn er zwei beherrſcht, ſo iſt das mehr als genug.“ [1])

Das Wortbild, welches das Kind z. B. beim freien Aufſatz aus ſich erzeugt, iſt für das Kind eigentlich keine Exiſtenz, gilt dem Kinde nicht als Objekt, nicht als Individuum, ſondern nur als Erſcheinungsform eines ſeeliſchen Inhaltes, an der das Kind, weil es inhaltlich denkt und ſpricht und ſchreibt (ſofern es nicht ſchon durch die Schule verbildet iſt), kein Intereſſe hat. Ja ein Kind ſieht, während es inhaltlich produziert, das geſchriebene Wortbild in gewiſſem Sinne gar nicht und hat von ihm keine klare Vorſtellung; wie könnte es ſonſt ein und dasſelbe Wort in einer Arbeit auf verſchiedene Weiſe ſchreiben.

Es iſt Aufgabe des Rechtſchreibunterrichts, die Kinder durch immer wiederholtes Üben zu einer faſt mechaniſchen Fertigkeit in der Wahl der richtigen Wortbilder zu führen. Dabei müſſen wir den Kindern unter ſteter und ſtrengſter Reſpektierung ihrer Selbſttätigkeit die größtmöglichſten Garantieen in die Hand geben, bei ihren Rechtſchreibübungen das Richtige zu treffen. Verhüten iſt hier wie in jedem Falle beſſer als das „hinterher beſſer machen“. Nur darf dieſes Verhütenwollen nicht in das Extrem verfallen, welches dem Kinde alles Irren erſpart und ihm ſeine Selbſtändigkeit nimmt.

Kein nachfolgender noch ſo guter Verbeſſerungswille hat die eigenartige Bedeutung für die Entwickelung des Gefühls für das rechtſchreiblich Richtige und für das Behalten desſelben wie der jedesmalige erſte Schreibſchöpfungsakt. Die Wahrheit deſſen hat die Pſychologie längſt dargetan in dem Satze: Die ungeteilteſte Aufmerkſamkeit iſt ein unentbehrlicher Faktor im Lernprozeß. Und naturgemäß iſt die Aufmerkſamkeit beim Schöpfungsakt größer und ungeteilter als beim üblichen Verbeſſern; denn es iſt dem Kinde bei der zu den Verbeſſerungen zur Verfügung ſtehenden Zeit einfach unmöglich, ſich nach 8 oder 14 Tagen nochmals derartig tief in das inzwiſchen vom Lehrer rotdurchkritzelte Produkt und deſſen Entſtehungsgeſchichte hineinzuverſetzen, wie es zu einer wahrhaft

[1]) Reiff „Prakt. Kunſterziehung. Neue Bahnen im Aufſatzunterricht.“ S. 18.

Digitized by Google

nutzbringenden Verbeſſerung, zu einer tiefgreifenden Umgeſtaltung des erſten Schreibſchöpfungsaktes nötig wäre. Jede Verbeſſerung, und mag ſie noch ſo ſorgfältig ausgeführt ſein, iſt m. E. zum mindeſten oberflächlich. Und weil die Korrektur immer erſt dann auftritt, wenn die Verbindungen zwiſchen den Inhalten und den ihnen entſprechenden Wortformen bereits vollzogen ſind (und ſobald dies geſchehen iſt, iſt eben der pſychiſche Akt, den wir Rechtſchreiben nennen, abgeſchloſſen, ſo daß ſich an ihm nichts mehr ändern läßt), deshalb erblicke ich in den Korrekturen ein ſehr ungeſchicktes Mittel, die Rechtſchreibfertigkeit zu fördern.

Durch die Korrektur geben wir dem Kinde zu verſtehen, daß uns nicht der Inhalt der Sprache, ſondern ihre Erſcheinungsform das Wichtigſte iſt. Und die Korrektur läßt lieber zehn inhaltliche oder logiſche Unrichtigkeiten durch, als daß ſie es dem Kinde vergäbe, wenn es einen u-Haken vergeſſen hat.

Für das Kind iſt die Sprache, auch die geſchriebene, in erſter Linie Leben und Inhalt, der Korrektur iſt ſie in erſter Linie Form. In dieſem Widerſpruch liegt auch der Grund für die beiſpielloſen Mißerfolge im Rechtſchreib- wie im Aufſatzunterricht, welche beiden wir, ihrer verſchiedenen Natur entſprechend, ſtreng auseinanderhalten ſollten, aber doch immer noch zum Schaden beider ſo innig miteinander verquicken (Diktate in Aufſatzform).

Liegt denn nun aber in dem Verbeſſern ein wirklicher Gewinn für die Rechtſchreibung? Auch da ſage ich nein. Den Grund dafür habe ich oben dargetan.

Es iſt bezeichnend und höchſt beachtenswert und ſtützt meine Anſicht über die Korrektur in hohem Maße, wenn gerade die Fächer, die ſich mit der Form der Sprache beſchäftigen (Sprachlehre, Diktat, Schönſchreiben und z. T. Aufſatz), von dem kindlichen Intereſſe „abgelehnt“ werden oder als für dasſelbe „indifferent“ gelten, was durch didaktiſch-experimentelle Unterſuchungen und ſtatiſtiſche Erhebungen, wie ſie von Marx Lobſien in Kiel, William Stern in Breslau und in letzter Zeit von Guſtav Wiederkehr in Mannheim[1]) veranſtaltet worden ſind, unwiderleglich bewieſen worden iſt. Dieſe Unterſuchungen und Feſtſtellungen kann nur der mißachten, der ſich über die Bedeutung des Intereſſes für die geiſtige Entwickelung nicht im klaren iſt.

Daß aber heute noch ſo viele — es ſind aber meiſt die, welche die Korrekturen nicht ſelbſt auszuführen haben — auf den hohen Wert

[1]) G. Wiederkehr „Statiſtiſche Unterſuchungen über die Art und den Grad des Intereſſes bei Kindern der Volksſchule.“ Neue Bahnen 1908. Heft 6 und 7.

Digitized by Google

der Korrektur ſchwören, hat zum guten Teil ſeinen Grund in den falſchen Anſichten darüber, wie die Rechtſchreibfertigkeit ſich ſteigert. Dieſe Frage iſt aber nicht damit abgetan, daß man entſcheidet, ob das Auge, das Ohr oder die Hand den Hauptanteil daran hat.

Ebenſo ſehr iſt die erziehliche Wirkung der Korrekturen in Frage zu ziehen.

Seinem ſchriftlichen Produkte ſteht das Kind als Pilatus gegenüber: was ich geſchrieben habe, das habe ich geſchrieben. Seine Majeſtät das Kind findet in ſich keine Veranlaſſung, ſein ſchriftliches Produkt, welches als abgeſchloſſen gilt, zu verbeſſern. Wollten wir uns auf des Kindes „ich will verbeſſern" verlaſſen, wie viele Arbeiten würden da verbeſſert werden? Keine. Und warum nicht? Weil das Kind ſeinem Produkte gegenüber ſehr bald das Intereſſe, was wir zur Verbeſſerung vorausſetzen müſſen, verliert.

Nun gut; da das Kind nicht freiwillig verbeſſert, wird es dazu gezwungen. Was aber durch dieſes erzwungene Verbeſſern „wirklich gebeſſert" wird; wir ſehen's alle Tage.

Die alte Schule hat keine Garantie für die richtige Einſchätzung der ſchriftlichen Übungen ſeitens des Kindes. Wird nicht das Kind im Hinblick auf die zu erwartende Korrektur und Zenſur den eigentlichen Zweck ſprachlicher Arbeiten ganz und gar verkennen! Sind doch vor dieſem Irrtum Lehrer ſelbſt nicht gefeit.

Und die neue Schule hält nichts mehr davon, dem Kinde wieder und immer wieder ſeine Unzulänglichkeit vorzupredigen, ſie verſpricht ſich von dem erzwungenen Willen zum Beſſermachen nichts mehr, ſie erkennt darum in der Korrektur nur ein ſicheres Mittel, dem Kinde ſein bißchen Selbſtvertrauen noch zu rauben, es einzuſchüchtern und es ängſtlich und unfrei zu machen; ſie verſucht im Gegenteil durch Bejahen des Guten, was ſchon im Kinde ſchlummert, ſeinen Willen zum Guten zu ſtärken; ſie läßt das Kind üben und üben und richtet ihr Auge zuerſt auf das, was an den natürlicherweiſe unvollkommenen Produkten der Kinder gut und richtig iſt.

Aber „gleicht nicht der unerbittlich korrigierende Lehrer dem ungeſchickten Fechtmeiſter, der jeden mutigen Ausfall ſeines Schülers mit einem vernichtenden Hiebe erwidert?" [1])

Was hier in Bezug auf die Korrektur der ſchriftlichen Arbeiten geſagt iſt, das gilt auch für das Korrigieren beim Sprechen der Kinder.

[1]) Gansberg „Schaffensfreunde". S. 98.

Digitized by Google

Das Kind gerät durch das ewige Korrigieren in eine Seelenverfaſſung, die kein denkender Pſycholog als der Sprachbildung dienlich anſehen kann, und man könnte es ihm nicht verargen, wenn es ſich beim Anfertigen ſeiner ſchriftlichen Arbeiten mit dem Satze hochphiloſophiſcher Weisheit beruhigte:

Wie man's macht, iſt's falſch.

IV. Betrachten wir nun weiter den Lehrer und die Korrektur in ihrem Verhältnis zu einander.

Die Korrekturen rauben dem Lehrer viel koſtbare Zeit, die wahrhaftig beſſer verwendet werden könnte. Und einen Raub darf man's auch nennen. Man wende hier nicht ein: die Korrekturen gehören eben zur „Arbeit" des Lehrers. Wer allerdings die Arbeit des Lehrers nicht höher einſchätzt, als das „Flöheſuchen", dem mag das richtig ſcheinen. Die Korrektur iſt „die ödeſte und unfruchtbarſte Arbeit" (Scharrelmann), die wir in der Schule tun müſſen. Beſchäftigung, Zeit- und Kraftvergeudung, die jeglichen beſeligenden Moments entbehrt, d. h. der Möglichkeit entbehrt, uns innere Befriedigung oder auch wenigſtens nur die Überzeugung von ihrer Zweckdienlichkeit zu gewähren, nenne ich nicht „Arbeit", ſondern „Schinderei".

„Arbeit ohne Erfolg gehört zu den grauſamſten Qualen, die wir kennen, wie ſchon die Griechen in ihren ergreifenden Tartarosphantaſieen gezeigt haben." [1])

„Die gute Laune und die Arbeitskraft des Lehrers iſt aber ein Kapital, mit dem man ökonomiſch umgehen ſollte." [2])

„Und kein Elementarlehrer wagt ſich an die freien Aufſätze heran, weiß er doch, daß ihn die Arbeitslaſt der Korrektur, die dieſe wilden, urwüchſigen, eigenſinnigen, tölpelhaften, mutwilligen Kindereinfälle zu glatten, flüſſigen, gleichmäßigen, artigen, abgerundeten Schüleraufſätzen umwandeln will, einfach zu Boden reißen wird." [3])

Wie ſtumpft das Überfliegen der Seiten, das öftere Zurückgehen auf den Zeilen, das ſatzweiſe Abprüfen, das intenſive Aufmerken auf das Äußere der ſchriftlichen Arbeiten die Nerven, beſonders die Augennerven ab! Ich behaupte: an der Kurzſichtigkeit und der Nervoſität vieler Kollegen tragen die Korrekturen einen großen Teil der Schuld; denn ſie ſind weder eine leichte, noch eine frohe Arbeit.

„Korrigieren wir einen nach berühmten Muſtern vorbereiteten Auf-

[1]) Leipziger Lehrerzeitung 1908. S. 481.

[2]) Gurlitt „Der Deutſche und ſeine Schule". S. 176.

[3]) Gansberg „Schaffensfreunde". S. 96.

Digitized by Google

ſatz, Heft um Heft, ſo wirkt das ewige Einerlei der Gedanken, Sätze und Worte geradezu hypnotiſch, die dickſten Fehler kommen dem Korrigierenden hinaus und auf einmal verſagt der ganze Apparat.“ [1])

Beſonders das Korrigieren der Diktate, wobei uns die Aufgabe geſtellt wird, 40—50 mal dasſelbe mit den Augen zu überfliegen und im Hinblick auf nachkorrigierende Inſpektoren keinen Fehler zu überſehen, iſt in dieſer Beziehung ganz beſonders anſtrengend. (Aber jeder, der etwas weiß von „Wortbildern“, „Typen“ und deren Bedeutung für das Leſen des Erwachſenen, wird das Überſehen von Fehlern als etwas ganz Natürliches anſehen.)

Bei der Korrektur der Aufſätze läßt uns die ſtete Aufmerkſamkeit auf das Äußere nicht zum Genuß des Inneren der Sprache kommen. Das kann jeder nachprüfen, wenn er die Eindrücke vergleicht, die er erhält, wenn er ſich einmal einen Schüleraufſatz von dem Verfaſſer vorleſen läßt und dann einen korrigierend ſelbſt lieſt.

Da ſind aber die Korrekturfanatiker mit einem Dr. Eiſenbart-Mittel ſchnell bei der Hand: da muß eben der Lehrer jeden Aufſatz zweimal durchnehmen, einmal zum Zwecke der „Korrektur“, das andre Mal zum Zwecke des „Genießens“ von Form und Inhalt.

Jedenfalls intereſſant wäre eine Umfrage unter den Lehrern: Wie ſtellen Sie ſich zur Korrektur? Verſprechen Sie ſich einen großen Gewinn davon? Sind Sie für Abſchaffung derſelben? Ich bin des Ergebniſſes ſicher; es wird mit großer Majorität heißen: Fort, fort damit!

Iſt denn aber die Abneigung ſo vieler gar nichts wert!

Wird denn nicht jedermann eine Dienſtmagd, die von ehrenwerten Herrſchaften ſo wohlbegründete ſchlechte Zeugniſſe beibringt, mit ſehr, ſehr kritiſchen Augen anſehen, ehe er ſie in ſein Haus aufnimmt und darin duldet?

Sind wir denn aber alle ſchon wenigſtens bis zur Kritik der Korrektur vorgeſchritten? Tun wir nicht alle noch ſchweigend unſre „verfügte Pflicht“?

Intereſſant wäre ferner eine Statiſtik über die für Korrekturen aufgewendete Zeit und noch intereſſanter, könnte man einerſeits die durch die Korrektur tatſächlich erzielten Erfolge daneben ſetzen, andrerſeits zeigen, wieviele Kreuzel und Striche vollkommen unnütz, aber auch ſo offenſichtlich unnütz verſchwendet worden ſind, daß ſelbſt der fanatiſchſte Korrekturverteidiger ihre Vergeblichkeit und Zweckloſigkeit vernünftigerweiſe zugeſtehen müßte.

[1]) Reiff „Praktiſche Kunſterziehung“. S. 18.

Digitized by Google

Eine weiſe Vorſicht, die auch dem Lehrer rät, den Stock ſtets unter Verſchluß zu halten, empfiehlt, nein gebietet ihm, die Korrekturen möglichſt zu Hauſe zu erledigen, damit die Verwünſchungen und Seufzer des Gequälten in ſeinen Mauern verhallen, damit die Kinder ihren Lehrer nicht „leiden" ſehen und nicht Zeugen ſeiner etwaigen Zorn- und Wutausbrüche ſeien und — das iſt die Hauptſache — daß die Kinder die Korrekturſuppe nicht ſo heiß zu eſſen bekommen, wie ſie eingebrockt wird. Eine Arbeit, die unbedingt in die Schule gehört, da ſie dort viel nutzbringender geſtaltet werden könnte, muß alſo zu Hauſe getan werden; und es gilt als ein Vergehen, wenn ſich der Lehrer beim Korrigieren während der Unterrichtszeit erwiſchen läßt.

Doch ich will nicht ungerecht ſein. Gibt es nicht auch Lehrer, die ſich's zur Ehre anrechnen, korrigieren zu dürfen? Die das Korrigieren geradezu „als Sport" betreiben. Die ſtolz ſind auf die roten Flecke an ihren Fingern. Die in dieſen Scharfrichterblutflecken einen Abglanz jener Macht erblicken, der es geſtattet iſt, in brutalſter Weiſe in dem Werke andrer herumzuſtochern.

V. Was ſollen wir nun tun, um dem „roten Elend" (Gurlitt) zu ſteuern?

Ich meine, wir Lehrer müſſen als die, die darin die beſte Erfahrung haben, da wir die unwürdige Laſt der Korrekturen zu tragen haben, die Beſeitigung des Korrekturzwanges anſtreben.

Ehe ſich freilich unſre Hoffnung auf Abſchaffung der Korrekturen als Vorſchrift heben darf, müſſen wir einigen allgemeinen Gedanken Geltung verſchaffen:

1. Zunächſt muß die Einſicht in die Wertloſigkeit und ganze Nichtswürdigkeit der Korrektur, wie ſie jetzt noch allgemein betrieben wird, allgemein werden. Daran müſſen wir nach Kräften arbeiten. Widerſtand ſetzen uns dabei die entgegen, die auch die Oſterprüfungen nicht entbehren zu können glauben, alle die, „die Wert darauf legen, von ihrer erzieheriſchen Tätigkeit allezeit ſichtbare und lesbare Urkunden aufweiſen zu können; und erſt recht die, die ſich ſolche Urkunden vorlegen laſſen, um danach in jedem Augenblick den jeweiligen Geſundheitszuſtand des Schulorganismus zu prüfen." [1])

2. Eine tiefere Einſicht in den Unwert der Korrektur aber wird erſt allgemein werden, wenn ſich ein Reformgedanke ſo weit wird durchgerungen haben, daß er nicht mehr einen „utopiſtiſchen Gedanken", eine

[1]) Anthes „Der papierne Drache". S. 41.

Digitized by Google

„übertriebene Forderung“ der „Reformer“ bedeutet, ſondern ein Prinzip für die Schule im allgemeinen darſtellt; nämlich der Gedanke:

Nicht Rezeptivität und Reproduktion, ſondern Aktivität und Produktion iſt das Fundament alles Lernens.

3. Dies wird eintreten, wenn der Entwickelungsgedanke die Schule zu der Erkenntnis wird gebracht haben, daß auch das unſerm Auge als fehlerhaft Erſcheinende einen notwendigen Faktor, deſſen Bedeutung wir nicht immer erſchöpfend zu beurteilen vermögen, im Werdeprozeß darſtellt.

4. Dann wird man das Ringen mit der Rechtſchreibung dem Befolgen vorgeſchriebener Regeln vorziehen.

5. Wir müſſen dahin wirken, daß der Rechtſchreibung überhaupt nicht mehr ein ſolch hoher Wert beigemeſſen werde, wie bisher.

„An dem richtigen Schreiben erkennt man die Bildung des modernen Menſchen. Er könnte ein recht zweifelhaftes Subjekt ſein, ein Mädchenjäger, Spieler, Schuldenmacher, Renommiſt und Flachkopf dazu, das alles würde ihm eher verziehen, als wenn er falſch ſchreibt oder nun gar falſch ſpricht. In unſeren Parlamenten darf man ohne Schaden an ſeiner Ehre jeden Unſinn reden, darf ein Ignorant und Banauſe in allem ſein, was unſre Kultur betrifft, darf von Kunſt und Wiſſenſchaft keinen Dunſt haben, darf ein Finſterling des Glaubens ſein wie der Kapuziner im Wallenſtein; das alles ſchadet nichts, wenn man nur richtig ſchreibt und ſpricht.“ [1])

6. Wir müſſen eine einfache Rechtſchreibung erſtreben. Unſre gegenwärtige „neue“ Rechtſchreibung iſt vom Standpunkte des Lernenden geſehen immer noch ein Monſtrum.

Nach dem Geſagten ſieht allerdings die Zukunft unſres Aufſatz- und Diktatſchreibens – vorausgeſetzt, daß wir den jetzt zumeiſt noch üblichen Betrieb desſelben als „lichtvoll“ bezeichnen – ziemlich trübe aus.

Der Aufſatz wird weder im Dienſte des Rechtſchreibens noch des Schönſchreibens ſtehen; und Diktate mit nachfolgender Korrektur ſind nicht nötig. Sollte ein Lehrer wirklich noch ſo naiv ſein, Korrigier-Diktate für notwendig zu halten, um die Rechtſchreibfertigkeit ſeiner Kinder zu erfahren? „Wenn wir ein Obſtbäumchen beurteilen wollen, ſo warten wir ab, was es für Früchte trägt. Unſre Schüler aber gleichen den Pflanzen, die der ungeduldige Gärtner täglich ausrupft, um ſich zu überzeugen, ob die Wurzeln ſchon gut angeſetzt haben.“ [2])

[1]) Gurlitt „Der Deutſche und ſeine Schule“. S. 181.

[2]) Ebendaſelbſt S. 172.

Digitized by

Wir wollen in Zukunft nicht etwa auf ſchriftliche Arbeiten verzichten oder ſolche überhaupt nicht mehr anſehen. O nein! Aber

a) das Spüren nach Fehlern muß werden zum Suchen nach Schönheiten und Originalitäten;
b) das wüſte Herumkritzeln in den Arbeiten muß werden zur Achtung vor dem Werke andrer. „Wer etwas gelten will, muß andre gelten laſſen“ (Goethe);
c) das heimliche Korrigier-Pfeileverſchießen aus dem häuslichen Hinterhalt muß werden zur offenen Ausſprache in der Schule mit Vermeidung jeglicher Pedanterie;
d) das vernichtende Urteilen muß werden zu einem ermunternden, das Selbſtvertrauen der Kinder ſtärkenden Würdigen der Schülerleiſtungen.

VI. Aber nichtswürdig iſt die Korrektur; nichtswürdig in dem Sinne, daß ſie nichts würdigt, was Würdigung heiſcht.

Würdigung heiſcht das Kind in ſeiner Eigenart, ſeiner göttlichen Unbefangenheit und Sorgloſigkeit und in ſeinem guten Willen. Aber die Korrektur mißachtet dieſe und zertritt ſie. Arbeit, von dem Kinde mit dem beſten Willen getan, erachtet ſie gegebenen Falles als leichtfertig getan, und mit teufliſcher Schadenfreude ſpürt ſie den kleinen Schwächen der kleinen Menſchenkinder nach.

Würdigung heiſcht das Verhältnis zwiſchen Kind und Lehrer. Die Korrektur untergräbt und zerſtört nicht ſelten dieſes Verhältnis. Wo von Natur Luſt, Vertrauen und Freude wächſt, da ſät ſie Unluſt, Mißtrauen und Angſt.

Würdigung heiſchen des Lehrers Ernſt und guter Wille, ſeine Kraft und ſeine Berufsfreudigkeit. Die Korrektur mordet dieſe.

Würdigung heiſcht das innere Weſen, das Leben der Sprache. Die Korrektur ſchindet dieſelbe. „Ich muß aus meinen Erfahrungen ſagen, daß ich auch noch kein einziges Aufſatzheft in der Hand gehabt habe, in dem nicht die Korrekturen die Sprache des Kindes verſchlechtert hätten.“ [1])

Zweck meiner Arbeit war: einmal zur ſtrengſten Kritik der Korrekturen anzuregen, Korrekturgegner zuſammenzurufen — viele wackre Kämpen mit Namen von gutem Klang ſtehen ſchon auf der Seite, zu der ich mich in meinen Ausführungen bekenne — und an der endlichen Beſeitigung der Korrekturen als Vorſchrift mitzuarbeiten.

[1]) Pannwitz „Der Volksſchullehrer und die deutſche Sprache. S. 97.

Digitized by Google

Gelegenheitsunterricht und Gesamtunterricht.[1])

Von Bernhard Riedel.

Vollkommenheit ist ein altes schönes Ideal und ein ebenso bekanntes wie verkanntes Ziel der Erziehung und des Unterrichts. Damit mans erreicht, verfährt man bekanntlich ungefähr nach folgender Überlegung: Vollkommenheit vollständig zu erreichen, ist natürlich unmöglich. Die Erbsünde, der Hang zum Bösen, wirft uns da nun einmal den unvermeidlichen Knüppel zwischen die Beine. Also kann das Ziel nur lauten: Möglichste Vollkommenheit. Nämlich so, daß das Wenige, was Kinderköpfe behalten können, nun auch unverlierbares geistiges Eigentum werde. Weiter so, daß die Leistungen der Kinder zwar nur klein genannt werden können, wenn man sie am Maßstabe der Wissenschaft mißt, daß sie aber doch in sich vollständig und einwandfrei sein müssen. Also wird im Deutschunterrichte nach dem ersten Schuljahre die Fibel glatt gelesen, und was solcher Beispiele mehr sind.

Auf allen Unterrichtsgebieten vollzieht sich allmählich ein Wandel in den Anschauungen. Es treten die Bedingungen, die der Stoff selbst für den Unterricht stellt, immer mehr zurück zu Gunsten der Bedingungen, unter denen das Kind steht. Man fragt nicht mehr soviel danach, wie sich der Erwachsene den Stoff zerlegt, sondern danach, wie man sich am leichtesten den Stoff erworben hat. Da kommt die Erfahrung, daß Erlebnisse das Beste zum Erwerb neuer Stoffe beitragen, und daß Erlebtes am besten im Gedächtnis haftet. Erlebnisse hat man aber in der Mehrzahl im Verkehr mit der Natur, in der Minderzahl im Zimmer. Daher die Forderung des Unterrichts im Freien. Man kann sie zur Grund- und Ausgangsforderung machen, wie das Artur Schulz tut, man kann sie wie Berthold Otto als einfache Folge des natürlichen geistigen Verkehrs mit Kindern hinstellen, die Forderung bleibt gesund und heischt immer mehr Anerkennung.

Es ist im Grunde der uralte Gedanke des griechischen Gymnasiums und der platonischen Akademie, der da von der Anerkennung, deren er sich schon lange erfreute, zur erneuerten Verkörperung strebt. Weil man dabei, äußerlich betrachtet, meist gelegentlich lernte, und gerade bei solchen ungezwungenen Gelegenheiten oft das Beste, und das, was am längsten

[1]) Die Arbeit liegt schon seit Anfang des Jahres in unserer Mappe. Sie ist jetzt, nachdem Berthold Otto über dasselbe Thema auf der Tagung in Weimar gesprochen hat, besonders aktuell und wird dazu beitragen, die Frage zu klären.
Die Schriftleitung.

Digitized by Google

lebendig blieb, deshalb spricht man heute schon vom „Gelegenheitsunterrichte", als einer Annäherung an die ideale Unterrichtsmethode der platonischen Akademie. Man sucht dadurch wenigstens einen Teil des alten Verfahrens in den Rahmen der jetzt bestehenden Schuleinrichtungen hinein zu bringen. Und man kann diese Bestrebungen gar nicht eifrig genug hervorheben, und zu ihrer Nachgestaltung, nicht zu ihrer Nachahmung, kann man nicht genug auffordern. Kaum wird sich ein triftiger Einwand dagegen bringen lassen, daß ein Lehrer etwa den Tag des Reformationsfestes benützt, um im Religionsunterrichte von den Unterschieden zwischen der römischen und der protestantischen Kirchenverfassung zu reden, oder im Geschichtsunterrichte von Luthers Wirken. Dabei kann einem freilich manchmal ganz absonderliches passieren. In Leipzig ist es Sitte, daß am Reformationstage zum Frühstück ein besonderes, etwas besseres Gebäck gegessen wird, die Reformationsbrötchen. Die haben annähernd dieselbe Gestalt wie die Frucht des unter dem Namen Pfaffenhütchen oder Rotkehlchenbrot bekannten Strauches. Bei der Gott sei Dank noch vorhandenen Vorliebe unserer Kinder für alles Eßbare kanns dann leicht so kommen, daß gerade dieses Reformationsbrötchen zum Ausgangspunkte der Unterhaltung mit den Kindern wird. Wenn man da dieses Gebäck als Nachbildung eines Pfaffenhutes den Kindern vorstellt, dann kann das vielleicht wissenschaftlich falsch sein, aber für die Kinder ists nicht nur interessant, sondern auch ein Anfang zum kulturhistorischen Denken.

Es hat nicht viel Zweck, die Reihe der Beispiele allzuweit auszudehnen, Scharrelmann und Gansberg zeigen oft genug, wie man die Gelegenheit beim Schopfe packen kann. Das ist in den Stubenfächern, wie etwa Religion und Geschichte gerade so gut möglich wie in den eigentlichen Freilicht- und Freiluftfächern, in Heimatkunde und Naturgeschichte. Ja bei diesen Freilichtfächern verführt gerade der Unterricht im Freien manchmal dazu, Gelegenheiten zum Gelegenheitsunterrichte nicht zu benutzen. Da sucht man sich mühsam den Fleck aus, der in möglichster Nähe das bietet, was man den Kindern nahe bringen möchte, etwa ein blühendes Kartoffelfeld mit einem blütenreichen Raine davor. Und wenn wir dann mit den Kindern davorstehen, dann kann irgend ein blinder Zufall uns die ganze schön vorbereitete Lektion umwerfen. Da kommt gerade, während wir mit den Kindern an unserm sorgsam gewählten Flecke stehen, ein reitender Schutzmann und reitet auf der Stoppel daneben eine Volte nach der andern, zwingt sein Pferd zum Schritt, zum Trab, zum Linksgalopp, zum Rechtsgalopp. Natürlich

fesselt das die Aufmerksamkeit der Kinder so, daß von der eigentlich beabsichtigten Beobachtung, wie nämlich Kartoffelblüten nur von wenigen Insekten und die Blüten des Feldraines von vielen besucht werden, nicht mehr die Rede sein kann. So gehts zum Glück recht oft; denn die Ausgänge, bei denen man wirklich das behandelt, was man sich vorgenommen hatte, unterscheiden sich recht oft durch nichts weiter von den Stunden in der Schulstube als durch die gesündere Luft, die die Kinder dabei atmen. Die ist natürlich sehr viel wert, aber schließlich doch noch nicht alles. Unterrichtlich wertvoller ist wohl der Ausflug, bei dem solche Dinge erkannt werden, die den Kindern infolge ihrer persönlichen Geistes- und Gemütsverfassung interessant sind.

Wer einmal versucht hat, solchen und ähnlichen Gelegenheitsunterricht zu geben, der weiß, daß die Sache in der Praxis durchaus nicht so glatt verläuft, wie es auf dem Papiere aussieht. Der erste Versuch scheitert gewöhnlich am Lehrer selber. Man ist noch so sehr an die eingelernten Formen des Unterrichts gewöhnt, daß man gar nicht merkt, wo sich eine Gelegenheit bietet. Oder man zieht eine solche Gelegenheit herbei, anscheinend ganz natürlich, beim Ausspinnen merkt man aber an den Gesichtern der Kinder, daß der Unterricht sich eigentlich doch nicht mehr an ihr Interesse gewendet hat, wie sonst auch. Nun versucht man die Kinder an freies Aussprechen ihrer Gedanken zu gewöhnen, vielleicht gar an die freie Frage. Da erwischt man sich öfter dabei, daß man versucht, einen Gedanken der Kinder wegzuschieben, weil er nach des Lehrers Meinung nicht zur Sache gehört, während er vielleicht manchmal viel mehr zur Sache gehört, als der Lehrer meint. Endlich gewöhnen sich die Kinder daran, daß sie reden dürfen, sie üben gar Kritik aneinander und weisen ab, was nicht hergehört. Aber immer wieder kommt ein Rückschlag. Öfter sitzt die ganze Klasse stumm und stumpf da. Und das kommt recht oft, besonders in den großen Schulbetrieben mit dem Fachlehrersystem — Fachlehrer nicht bloß als Zeichen- und Turnlehrer gedacht — das kommt recht oft daher, daß den Kindern in einer andern Stunde recht ausdrücklich und eindringlich der Mund verboten worden ist. So liegen Schwierigkeiten bei dem Lehrer selber, bei den Schülern, bei den Schuleinrichtungen, bei den Mitlehrern in großer Menge, und es braucht viel Geduld und viel guten Willen, bis man einmal Gelegenheiten findet, Gelegenheitsunterricht zu geben.

Am besten macht sichs noch im Aufsatzunterrichte. Da kann jede Aufsatzstunde Gelegenheit zum freien Entfalten der kindlichen Kräfte geben und Gelegenheit, auf die Meinungen der Kinder einzugehen.

Wenn man sich da nicht damit begnügt, aus dem Scharrelmann ein Thema herauszufischen, von dem man in höchsteigener psychologischer Weisheit meint, daß es den Kindern liege, wenn man da vielmehr die Themenwahl in das freie Ermessen der Kinder stellt. Nun verlangt aber doch die Aufsichtsbehörde ein und dasselbe Thema für die ganze Klasse. Wie kann man da von freier Themenwahl sprechen, wird da eingewendet. Nun, nichts hindert den Lehrer, den Kindern zu erklären, daß das so ist, für solche, die dadurch eine Einbuße an ihrer Autorität befürchten, sind diese Zeilen nicht geschrieben. Der Ausweg aus dem Zwiespalt zwischen den kindlichen Interessen und den behördlichen Anordnungen wird nach der vorhin vorgeschlagenen Erklärung von den Kindern selbst gefunden oder wenigstens leicht eingesehen. In unsrer parlamentarisch und konstitutionell denkenden Zeit liegt schon den Kindern der Gedanke sehr nahe, daß man sich in einem solchen Falle durch Abstimmung auf ein gemeinsames Thema einigen muß. Da haben wir gleichzeitig eine natürliche Wirkung gemeinsamer Tätigkeit, die Einheitlichkeit entspringt der Notwendigkeit und dem gemeinsamen Wollen. Aber das so gewählte Thema unterscheidet sich wesentlich von dem vom Lehrer gestellten, und nicht nur im moralischen Sinne. Ein von den Kindern so gewähltes Thema bietet auch mehr Gewähr dafür, daß es psychologisch den Kindern besser angepaßt ist, als ein vom Lehrer gestelltes. Die weiteren Konsequenzen des freien Aufsatzes, wie kindliche Disposition, kindliche Ausdrucksweise, Sprechsprache, Altersmundart sind so oft durchgedacht und dargestellt, daß es ermüden würde, auch hier wieder noch mehr davon zu sagen.

Der freie Aufsatz ist die Form des Gelegenheitsunterrichts, bei der ein geistiger Verkehr mit Kindern und eine Beobachtung des geistigen Wachstums der Kinder am leichtesten möglich ist. Und doch haften auch an ihm wie an manchem andern Gelegenheitsunterrichte psychologische Mängel. Es besteht da immer noch ein gewisser Zwang, nicht dem Stundenplane zu entrinnen. Der Stoff wird zwar frei und kindertümlich behandelt, aber es sind doch mehr oder weniger in den Schuleinrichtungen liegende Umstände, die seine Behandlung verursachen und mehr oder weniger beeinflussen. Nun ist es ja nicht von der Hand zu weisen, daß nach dem Stundenplan geregelter Unterricht nicht nur eine logische und soziale Notwendigkeit ist, sondern daß diese Form des Unterrichts auch von den Kindern selbst verlangt wird. Auch die Schulen, die von Pädagogen geschaffen wurden, die das Kind als Ausgangs- und Mittelpunkt der Pädagogik betrachten, kommen um die planmäßigen

Unterrichtsstunden nicht herum. Die Samskola, die Maria Rainer Rilke vor Jahren in der Zukunft beschrieb, so wenig wie Berthold Ottos neue Schule in Großlichterfelde. Aber eins haben diese Schulen vor der heutigen Staatsschule voraus: sie bieten den Kindern die Möglichkeit, selbst auf lernenswerte Stoffgebiete zu kommen.

Ich sehe die spöttischen Gesichter einer großen Anzahl deutscher Lehrer und ehrenwerter Pädagogen ganz deutlich vor mir, während ich das schreibe, ich höre wieder, was ich so oft schon hörte: Das ist ja schrankenlose Willkür — pädagogischer Anarchismus — es ist doch selbstverständlich und die Erfahrung lehrt es alle Tage, daß die Kinder nur lernen, was sie lernen müssen, und nur dann lernen, wenn sie müssen — darüber kann man zur Tagesordnung übergehen —. Einer aus Frankfurt besinnt sich auf das zündende Witzwort vom „Jahrhundert der pädagogischen Kindsköpfe", das er geprägt hat. Den Herren sei ihr Vergnügen gegönnt. Da spielen Glaubensfragen mit hinein, und ich habe nun einmal den felsenfesten Glauben an die alles überdauernde Kraft des Gesunden und Guten, daß ich auch an den Kindern nicht irre werden kann trotz der handgreiflichsten „Erfahrungen", die das Gegenteil beweisen sollen.

Die Möglichkeit, neue oder alte Stoffgebiete aus dem ureigensten Interesse der Kinder selber herzuleiten, ist bis jetzt eigentlich nur in dem Gelegenheitsunterricht der Unterstufe gegeben. Dort ist auch diese Unterrichtsform zwar noch nicht überall offiziell erlaubt, aber sie wird doch wenigstens hier und da stillschweigend geduldet. Dort kann man noch ungezwungen an das Antreten der Klasse Rechenübungen anschließen, oder gar das Antreten als Rechenübung betreiben. Dort kann aus irgend einer Kindererfahrung, aus irgend einem Klassenerlebnis heraus die Notwendigkeit herauswachsen, sich mit der sprachlichen Darstellung irgend eines Lautes zu beschäftigen.

Sowie aber die Kinder in die höheren Klassen kommen, beherrscht der Stundenplan die Auswahl des Stoffes. Nun muß immer wieder gesagt werden, daß diese Bindung durchaus nicht in Grund und Boden zu verdammen ist. Sie ist sicher für Lehrer und Schüler gleich nützlich in allen den Fällen, in denen sich eine innere Veranlassung zur Beschäftigung mit einem Stoffe nicht findet. Das hat Gansberg in seinem Vortrage über die Wissenschaft in der Volksschule, der in Heft 3 dieser Zeitschrift abgedruckt ist, sehr ausführlich und einwandfrei begründet. Trotzdem bleibt zu bedauern, daß der Stundenplan so oft als psychologische Hemmung wirken muß. Er erlaubt die freie Vorstellungsbewegung

Digitized by Google

nur innerhalb des durch ihn bezeichneten Rahmens. Im Deutsch kann sichs nur um Sprachliches handeln, in der Geschichte nur um Geschichtliches, in der Erdkunde nur um Erdkundliches, im Rechnen nur um Mathematisches usw. Das ist in gewissen Fällen gesund und natürlich.

In einer Gesellschaft von vorwiegend naturwissenschaftlich interessierten Leuten wird sich auch der Nichtnaturwissenschaftler immer genötigt sehen, seine Gedanken in die Bahnen des naturwissenschaftlichen Denkens zu lenken. Und er wird das nicht nur deshalb tun, weil es die Höflichkeit verlangt, sondern auch deshalb, weil er dabei für die Vertiefung seines eigenen Denkens manches gewinnen kann. Daß die Unterhaltung unter dem Gesetze eines bestimmten Gesichtspunktes steht, wird ihm sogar eine Quelle des Genusses werden. Ganz ähnlich liegt die Sache bei Kindern. Natürlich sind die seelischen Vorgänge da trotzdem anders, teils einfacher, teils zusammengesetzter. Aber man wird die Gesellschaft von Leuten, die eine ganz andere Geistesrichtung haben als die eigene, nicht zum ständigen Umgange wünschen. Man sehnt sich immer wieder nach der Gesellschaft Gleichgesinnter, dort steigen die Gedanken freier, dort hat man den stärkeren persönlichen Anteil. Ebenso wird ein Gespräch, das sich auf ganz allgemein interessierende Dinge bezieht, das zu seiner Führung keine besondern Fachkenntnisse vom Einzelnen verlangt, an dem aber Leute mit ganz verschiedenen Interessen teilnehmen, immer glatter und oft für den Einzelnen gewinnbringender verlaufen als eins, das sich in der angedeuteten Weise innerhalb eines bestimmten Rahmens entwickelt. Und für eine derartige Form des Verkehrs mit Kindern bietet auch der Gelegenheitsunterricht noch zu wenig.

Um eine freie Entfaltung der kindlichen Geisteskräfte zu ermöglichen, müssen alle die Hemmungen ausgeschaltet werden, die durch ein von außen gestelltes Thema gegeben sind, es macht sich daher die Notwendigkeit geltend, den Kindern Gelegenheit zu geben, den ganzen Kreis ihres Interesses mitzuteilen. Das ist möglich beim „Gesamtunterrichte". Der Ausdruck stammt von Berthold Otto und bezeichnet einen Unterricht, der sich auf alle Dinge des täglichen Lebens bezieht, der, unbekümmert um den sonst giltigen Lehrplan alle Stoffe behandelt, die die Schüler im Gespräch anschneiden.

Das ist im Unterrichtsverfahren der staatlichen Schulen bisher auch schon hier und da von einer großen Anzahl von Lehrern ab und zu gemacht worden. Von Hildebrand werden viele derartige Beispiele aus seiner Unterrichtspraxis erzählt, daß er etwa an einen der Jägersprache

Digitized by Google

entnommenen Ausdruck eines Försterſohnes eine lange Auseinanderſetzung über die Jägerſprache angeknüpft hat und anderes mehr. Manchmal vor den Ferien, wenn der vorgeſchriebene Stoff erledigt iſt, und wenn die Stimmung der Kinder beſonders lebhaft erfüllt iſt von Dingen, die mehr ſie ſelbſt als die Schule angehen, dann findet ſich eine Gelegenheit, auf die eigenen Gedankengänge der Kinder einzugehen. Doch das alles fällt eigentlich mehr unter den Begriff des Gelegenheitsunterrichts, und wenns gemacht wird, geſchiehts nur zu oft mit einem verſtohlenen Seitenblicke auf die Tür, ob etwa ein inſpizierender Herr hereintreten wird, von dem man nicht gerade gern auf ſolchen Seitenſprüngen ertappt werden möchte. Ja, man verſucht gar nicht, ſein Verfahren vor ſich ſelber zu rechtfertigen, ſo ſtark iſt der Zwang des Pflichtgefühls gegen die Organiſation.

Schließlich ſteht aber doch wohl das geiſtige Wohl der Schüler höher als das Wohl der Schule und ihrer Einrichtungen. Und die Freude, die Lehrer wie Schüler an ſolchen ungezwungenen Stunden haben, iſt ſchon der vollgiltige Beweis dafür, daß die Stunden das geiſtige Wohl der Kinder förderten. Doch auch die wiſſenſchaftliche Pädagogik der Vergangenheit und der Gegenwart liefert Rüſtzeug genug zur Verteidigung dieſer Seitenſprünge wie auch zur Verteidigung eines abſichtlichen ſolchen Verfahrens, wie im Geſamtunterrichte.

Daß man den Unterricht an den Intereſſenkreis der Schüler anknüpfen muß, iſt eine pädagogiſche Binſenwahrheit. Die ſchwer zu löſende Frage dabei, um die ſich viele an der Hand des Lehrplans drücken, iſt nur die: Welches iſt der Intereſſenkreis der Kinder? Und aus ihr folgt die zweite: Wie erforſcht man den Intereſſenkreis der Kinder? So wird die Frage gewöhnlich formuliert. Freilich gerade in dem „Erforſchen“ liegt ein Beiklang eingreifender Tätigkeit des Lehrers, der das richtige Erkennen des kindlichen Intereſſenkreiſes ſtark beeinträchtigen kann. Vielleicht wird die Frage beſſer ganz allgemein formuliert: Wie erkennt man den Intereſſenkreis der Kinder?

Die Herbartiſche Pädagogik und die Zillerſche Methodik haben durch die Einführung der Analyſe die Frage nach dem kindlichen Intereſſenkreiſe wohl zuerſt bewußt in den Dienſt des Unterrichts geſtellt. Und in der Tat, das Streben, den kindlichen Intereſſenkreis zu erkennen, iſt an ſich ſchon eine unterrichtliche Maßnahme. Man kann Herbart und ſeinen Jüngern nicht dankbar genug dafür ſein, daß ſie die Pädagogen mit Nachdruck auf dieſe grundlegende Unterrichtsarbeit hingewieſen haben. Allerdings handelt ſichs bei ihnen mehr um ein Erforſchen als um ein

Digitized by Google

Erfahren. Die freie Aussprache der Kinder, aus der die Analyse bestehen soll, schließt sich an das vorher gegebene Ziel an. Im Interesse der vorgefaßten einheitlichen Gestalt der Lektion müssen allzugroße Seitensprünge der Kinder entweder verhindert werden, oder sie können im weiteren Verlaufe der Unterrichtseinheit wenigstens nicht genügend berücksichtigt werden. Die Analyse wird eben in den meisten Fällen der Unterrichtspraxis nur als Vorbereitung angesehen, als eine amüsante Einleitung, die aber beileibe nicht Selbstzweck sein darf. Aber gerade infolge dieser Auffassung wird der pädagogisch wissenschaftliche Wert der Analyse so oft verkannt. Und doch steckt in der Analyse ein wertvoller Keim der Kinderforschung, die heute doch wohl allgemein wenigstens als eine wichtige Grundlage der pädagogischen Wissenschaft anerkannt wird.

Die neuere Pädagogik bemüht sich auf andere Weise, die Frage nach dem Interessenkreise der Kinder zu beantworten. Ihr ist die wissenschaftliche Tätigkeit des Beobachtens nicht mehr bloß eine Einleitung der unterrichtlichen Behandlung, sondern ein Hauptstück des Unterrichts, ja in vielen Fällen der Unterricht selber. Berthold Otto vergleicht in seinen Beiträgen zur Psychologie des Unterrichts sehr treffend die Tätigkeit des Lehrers mit der des Arztes. Der kann in der Hauptsache nur zusehen, wie die Heilung verläuft, kann sich aus zahlreichen eigenen und fremden Beobachtungen ein Urteil über die hemmenden und fördernden Einflüsse bilden, und kann dann nichts weiter tun, als Hemmungen ausschalten und Förderungen nur mit der allergrößten Vorsicht herbeiführen. Ich bitte den Leser, sich dieses Bild durch den Spiegel der Pädagogik zu betrachten, oder bei Berthold Otto die weitere Ausführung nachzulesen.

Einen gangbaren Weg zur Erkenntnis des kindlichen Interessenkreises will nun der Vorschlag zeigen, es einmal mit einer oder zwei Stunden wöchentlich zu versuchen, in denen Gesamtunterricht erteilt wird. Das würden freilich Stunden werden, zu denen man sich nicht vorbereiten kann, zu denen man sich auch nicht besonders vorbereiten darf.

Berthold Ottos Unterrichtsprotokolle (Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. Großlichterfelde 1907) geben Proben solcher Gesamtunterrichtsstunden, allerdings aus einer Schule mit einer sehr konstitutionellen Verfassung; in den von der Behörde unterhaltenen und beaufsichtigten Schulen würden sich die Stunden aber trotzdem nicht wesentlich anders gestalten. Etwa so: Der Lehrer schlägt vor, er wolle heute keine Geschichts- oder Rechen- oder Deutschstunde geben, sondern sich bloß mit den Kindern unterhalten, wie man sich bei Tisch, auf der Straße, beim Spazierengehen, mit Besuch unterhält. Er wartet, bis die Kinder

Digitized by Google

selbst mit irgend einem Gedanken oder einer Frage kommen, und läßt auch da die Kinder sich so lange aussprechen, bis sie von ihm selber Antwort verlangen. Auch da wird er kaum eher antworten, als bis die Kinder selbst nichts wesentlich Wichtiges zur Sache mehr bringen können. Dann wird er sagen, was er dazu weiß. Ein paar Beispiele aus meiner eigenen Praxis mögen das erläutern. Einmal wars früh noch zu dunkel zum Zeichnen. Ich forderte die Jungen in der vorhin angegebenen Weise zur freien Aussprache auf. Da fragt einer: „Ich möchte wissen, warum der Schmetterling fliegen kann." Stille Heiterkeit. „Na, weil er Flügel hat," sagt einer. „Das weiß ich auch, aber ich denke, da muß doch was drin sein in den Flügeln, vielleicht warme Luft oder Sauerstoff." Nun flogen die Erwägungen herüber und hinüber. – Sauerstoff ist nicht leichter als Luft. – Soviel Luft geht nicht in die Flügel hinein. – Der Leib ist zu schwer. Schließlich sagte ich, daß die Jungen da eine Frage gestellt hätten, von der man jetzt in jeder Zeitung was lesen könnte, bloß hieße es da ein bißchen anders, nämlich das Problem der lenkbaren Luftschiffahrt. Wir kamen da auf Zeppelins Luftschiff, machten sein Reiterstückchen von 1870 nebenbei mit, das fatale Unglück der Franzosen mit ihrer Patrie wurde ausführlich erzählt. Drachenflug und Vogelflug wurden untersucht und damit die vielumstrittene Frage wieder erörtert, ob leichter als die Luft oder schwerer als die Luft. Und damit waren wir bei der ersten Frage wieder angelangt. Eine vollständig erschöpfende Auskunft konnte ich natürlich nicht geben, aber die Sache hatte die Jungen so angeregt, daß sie mich später immer wieder um eine „Unterhaltungsstunde" quälten, in der wir uns dann über Torpedoboote, Torpedogeschosse und Unterseeboote in ähnlicher Weise aussprachen.

Ein andermal kam in einer andern Klasse bei gleicher Gelegenheit die Frage: Warum macht man den kleinen Kindern weiß, daß der Weihnachtsmann die Geschenke bringt? „Daß sie folgen" – „Daß sie Angst kriegen" – „Weils den Großen Spaß macht" – „Das ist überhaupt Unsinn" – „Das ist nicht recht." So etwa waren die Antworten der Jungen selber. Ich benützte dann die Gelegenheit vom Weiterleben der germanischen Götter im Volksbewußtsein zu reden, von der Methode der christlichen Missionare an bestehende tiefgewurzelte, tiefsinnige aber doch harmlose Volksgebräuche kirchliche Gebräuche anzuschließen.

Wieder ein andermal kam das Gespräch auf die zwölf Nächte und auf die verschiedenen Arten der Träume, dann wieder auf den Totensonntag, den Brauch, Kränze auf die Gräber zu legen, auf Seelentiere

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

und die verschiedenen Vorstellungen von der Seele. Eine große Auswahl der verschiedensten Stoffe, für die das kindliche Interesse vorhanden ist, bietet sich da in der ungezwungensten Weise dem Lehrer.

Daß ein solches Verfahren bei der Erforschung des kindlichen Vorstellungs- und Interessenkreises wertvollere Dienste leisten kann als die herbartische Analyse liegt wie schon angedeutet, daran, daß durch keine Fragstellung der Gedankengang in bestimmte Richtungen gelenkt wird. Wenn Fragen vorkommen, haben sie mindestens nicht die autoritative Macht, die Lehrerfragen haben. Die Selbstbeobachtung, die Erinnerung an die eigene Jugend, die psychologischen Versuche auf diesem Gebiete lehren mit eindringlicher Deutlichkeit, wie durch autoritative Fragen der eigentliche Bewußtseinsinhalt vollständig entfernt oder wenigstens stark getrübt wird. Die Enge der Frage zwingt zu einer ganz bestimmten Gedankenrichtung, der eigentliche Bewußtseinsinhalt wirkt aber trotzdem weiter und hemmt den Vorstellungsverlauf, so daß sinnlose Äußerungen herauskommen, oder nur Äußerungen nach einer bestimmten Richtung, die durch den eigentlichen Bewußtseinsinhalt bestimmt ist. Selbst so einfache Fragen, wie die, ob das Kind schon eine Lerche, einen Berg, einen Wald gesehen habe, können sehr leicht falsch beantwortet werden, weil der eigentliche Bewußtseinsinhalt in zu starkem Gegensatze zu der Gedankenrichtung steht, die die Antwort auf die Frage verlangt. Deshalb geben die Mehrzahl der angestellten Versuche in manchen Einzelheiten schiefe Bilder. Dagegen bringt ein Verfahren wie das vorgeschlagene für den Lehrer zwar auch noch nicht einen vollkommenen Überblick über den Vorstellungs- und Interessenkreis des Kindes, aber doch jedenfalls soviel, daß man darauf im planmäßigen Unterrichte weiterbauen kann.

In der Regel sind wir, wenn es sich darum handelt, einen neuen Stoff an das vorhandene Vorstellungsgebiet des Kindes anzuknüpfen, auf Vermutungen angewiesen. Durch den Gesamtunterricht wird die Möglichkeit geboten, an wirklich beim Kinde Vorhandenes anzuknüpfen. Wie leicht lassen sich von da aus Brücken schlagen zu den verschiedensten Gebieten des planmäßigen Unterrichts! Aber gerade der Lehrplan, der einem zwar erlaubt, zu Anfang jeder Lektion nach Herbart-Zillerscher Methode den kindlichen Interessenkreis zu analysieren, derselbe Lehrplan erlaubt in seiner letzten Konsequenz nicht, Gesamtunterrichtsstunden in der Schule zu halten.

Verantwortliche und unverantwortliche Ratgeber der Schule bringen immer wieder Vorschläge zu neuen Unterrichtsgebieten. Was möchte nicht alles in der Volksschule gelernt werden, damits im Leben dem

Digitized by Google

Einzelnen besser geht. Hier ist vielleicht auch ein Vorschlag, ein neues Fach einzuführen, ja der Vorschlag schließt vielleicht alle die Fächer ein, deren Neueinführung gefordert wird. Diese Stunden geben dem Unterrichte eine Reichhaltigkeit, wie sie ein Stundenplan mit noch so vielen Fächern nicht geben kann. Und doch ists eigentlich mehr ein Vorschlag zu einer gründlichen Umgestaltung der Unterrichtsmethode, ein Vorschlag, innerhalb der bestehenden Organisation der Schule ein natürliches Unterrichtsverfahren wenn nicht durchzuführen, so doch zu erleichtern. Wenn vorläufig den Lehrern, die dazu Lust haben, erlaubt würde, wöchentlich eine oder zwei Stunden sich so mit ihren Kindern zu unterhalten, dann wäre für die Wissenschaft und Kunst der Pädagogik ein wertvoller Fortschritt erreicht. Das würde den betreffenden Lehrern manche willkommene lange gesuchte Möglichkeiten bieten, planmäßige Unterrichtsstoffe kindertümlich zu gestalten. Und damit wäre viel erreicht für die Lösung der Frage: Wie können wir die Schule für unsere Kinder erträglich gestalten?

Der ideale Zustand wäre das noch lange nicht. Ein wirkliches Wählen der Unterrichtsstoffe ist damit durchaus noch nicht erreicht. Und das würde erst ein geistiges Wachstum der Kinder verbürgen können. Aber es wäre ein Schritt auf dem Wege, den unsere Lehrerschaft im Begriffe ist wieder zu gehen, ein Schritt auf dem Wege vom Menschenbildner zum Kinderfreunde.

Von damals bis heute.

(Zu den Bildern des Heftes.)

Eine historische Betrachtung ist immer lehrreich. Wenn es sich dabei um die bildliche Vorführung der Entwicklung einer menschlichen Tätigkeit handelt, die heute von größter Bedeutung ist und auch in grauen Vorzeiten schon eine Rolle spielte, so ist das besonders anregend. Manche Zusammenhänge werden offensichtlicher und klarer, und so sehr man über den Fortschritt staunt, so bescheiden wird man doch, wenn man sieht, wie unsere Ururväter und diejenigen Naturvölker, die sich heute noch im Zustande derselben befinden, das Prinzip auch schon erkannten und mit ihren einfachen Mitteln auch zum Ziele kamen.

Die Eisengewinnung und Eisenverarbeitung sind drastische Beispiele dafür. Die Bilder unseres Heftes wollen das vorführen.

Wenn in der Kilimandscharo-Steppe der schwarze Eingeborne den zutage liegenden Raseneisenstein aushebt und abwechselnd mit Schichten von Holzkohle übereinander türmt, den Hügel mit Ton umkleidet, so hat er seinen Hochofen beschickt, wie es ihm aus altersgrauen Zeiten überliefert worden ist. Hat er von unten her die Füllung in Brand gesetzt, so treten seine

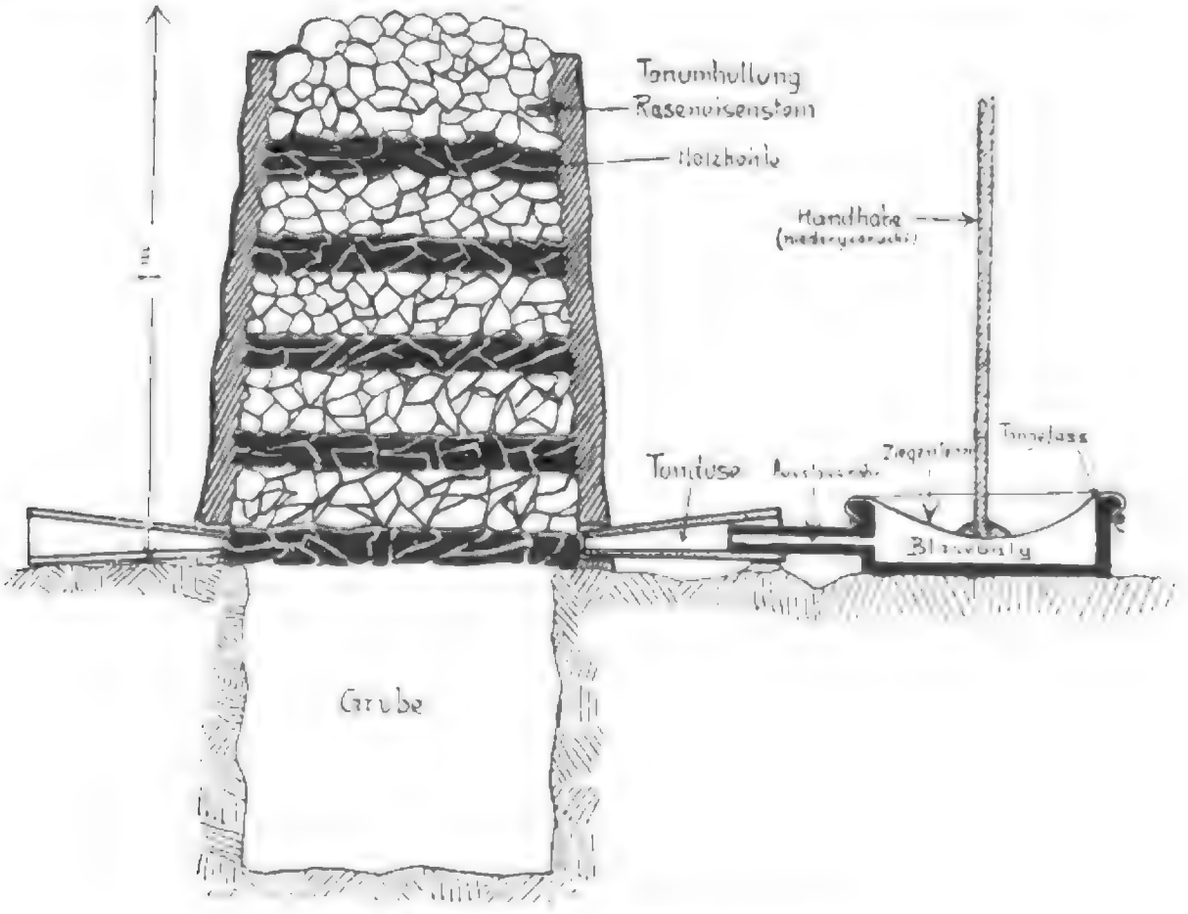
Digitized by Google

Hochofen der Mpororo in der Kilimandscharo-Steppe.

Schmiede der Angole am Kilimandscharo.

Digitized by Google

primitiven Blasebälge in Tätigkeit, um die Verbrennung vollständig zu machen. Bei der Kleinheit der Anlage und der äußerst rohen Form wird naturgemäß der Nutzeffekt ein bescheidener sein und sich nicht vergleichen lassen mit dem des Riesen, den heute die Hüttenwerke errichten. Es sind Ungetüme, die sich gefräßig den Bauch füllen lassen und den brüchigen Erzen in kürzester Zeit das Metall entziehen. Bis zu 40 Stunden hockt der Neger vor seinem Miniaturofen, um dann den bescheidenen Klumpen aus der Asche in der Grube herauszuheben. 250 Tonnen Roheisen liefert der moderne Hochofen täglich. Eine ungeheuerliche Menge gegenüber der der



Schematische Skizze des „Hochofens" der Neger.

Urform. Mit größtem Scharfsinn hat hier der menschliche Geist geklügelt, um mit geringstem Kraftaufwand die größtmöglichste Ergiebigkeit zu verbinden.

Und ähnlich ist es auch mit der weiteren Verarbeitung des Eisens. Auf einem Steine bearbeitet der Schwarze sein Schmelzprodukt (siehe nebenstehendes Einschaltbild). Als Hammer dient ihm der Stein in der Faust. Das Schmiedefeuer flackert auf dem Waldgrunde. Die Gehilfen stehen mit Blasebälgen daneben, um es anzufachen, wenn das Eisen geglüht werden soll. Das ist die erste Schmiede. Was dann später im Frohnauer Hammer (siehe die Abbildungen), einem verlassenen Erzpochwerk, das auch wie ein Lied aus alter Zeit klingt, mit besseren Werkzeugen erzeugt wurde, ist das Bindeglied zwischen der Arbeit des Naturmenschen und der des Dampfhammers (Einschaltbild am Eingang des Heftes), der mit Riesenkräften das Metall knetet und formt.

Digitized by Google

Das sind ein paar Stichworte, die sich beliebig erweitern lassen. Die Ethnographie ist unermüdlich im Herbeischaffen von Material, wenn es gilt, die Lücken zu schließen. Sie wird noch viel zu wenig seitens der Schule als

Steinhauer Hammer (Ägypten).

Gehilfin angesprochen. Das zeigen unsere Anschauungsbilderserien deutlich. Heute ist es schwer, solche Entwicklungsreihen zusammenzustellen. Und doch scheint mir in einer solchen Vorführung, die sich oftmals leicht mit experimenteller Arbeit verknüpfen läßt, ein bildendes Moment von besonderer

Tiefe zu liegen. Wer die Jugend ſo von den Quellen bis zur Mündung führt, der durchfährt mit ihr einen Weg, auf dem es viel zu erleben und zu erforſchen gibt. Der Blick in die ſich öffnenden Seitentäler iſt dabei eine koſtbare Zutat, denn der Entdecker lernt ſo die Beziehungen kennen, die alles menſchliche Wirken und Schaffen verknüpfen. Es iſt ein Blick in die Kulturentwicklung von damals bis heute.

Einige Bemerkungen zur Dortmunder Lehrerverſammlung.

Über den Verlauf der Verſammlung in Dortmund zu berichten, iſt in unſerer Monatsſchrift nicht nötig, denn alle pädagogiſchen Wochenzeitungen ſind voll von ſtenographiſchen Berichten; es hieße bloß Waſſer in die Elbe tragen, wollte man ihre Zahl noch um einen vermehren. Wenn wir dennoch zur Dortmunder Lehrerverſammlung das Wort nehmen, ſo geſchieht es nur, um einiges hervorzuheben, was uns der Hervorhebung wert ſcheint. Am erſten Verſammlungstage ſtand die Frage der Reichsſchulgeſetzgebung zur Verhandlung. Referent war der Reichstagsabgeordnete Rektor Sommer-Burg. Die Ausführungen waren rein taktiſcher Natur. Es kam darauf an, „das Schiff nicht mit gefährlichen Sachen zu belaſten“, denn dann müſſe es ſcheitern. Man tat ſo, als ob der Deutſche Lehrerverein niemals irgendwelche Beſchlüſſe gefaßt hatte und, wenn man dieſe Beſchlüſſe in den Theſen nicht berührte, als ob dann dieſe Beſchlüſſe der Reichsregierung und den Regierungen der Bundesſtaaten nicht bekannt ſeien. Der Herr Referent war ſogar der Meinung, man ſolle nicht „alles verraten“. Ein reizendes Schäferſpiel: Verſtecken ſoll hier zwiſchen dem Deutſchen Lehrerverein und den Regierungen getrieben werden. Man kennt die Tendenzen des Deutſchen Lehrervereins zwar ganz genau, aber wenn wir ſie hinter die Theſen verſtecken, dann iſt bei der Regierung die vorhandene Wiſſenſchaft auf einmal nicht vorhanden. Wenn irgendwo, ſo galt es hier, die prinzipiellen Forderungen des Deutſchen Lehrervereins aufzuſtellen und dadurch das Programm desſelben zu vervollſtändigen. Es kam zunächſt nicht darauf an, einen praktiſchen Zweck zu erreichen, ſondern die Idee einer Reichsſchulgeſetzgebung im Volke zu verbreiten. Mit der Annahme der Theſen des Referenten fordert die deutſche Lehrerſchaft eine Reichsſchulbehörde, ohne zugleich den Geiſt zu charakteriſieren, der in dieſer Behörde herrſchen muß, wenn ſie der Volksbildung Dienſte erweiſen ſoll. Über die Frage der Reichsſchulgeſetzgebung iſt oft verhandelt worden, aber niemals haben ſo farbloſe Theſen zur Beratung geſtanden wie in Dortmund, und dieſe ſind angenommen worden.

Fig. 1. Sketch of the Apparatus for Measuring the Rate of Flow of Water through Pipes. Fig. 2. Sketch of the Apparatus for Measuring the Rate of Flow of Water through Pipes.

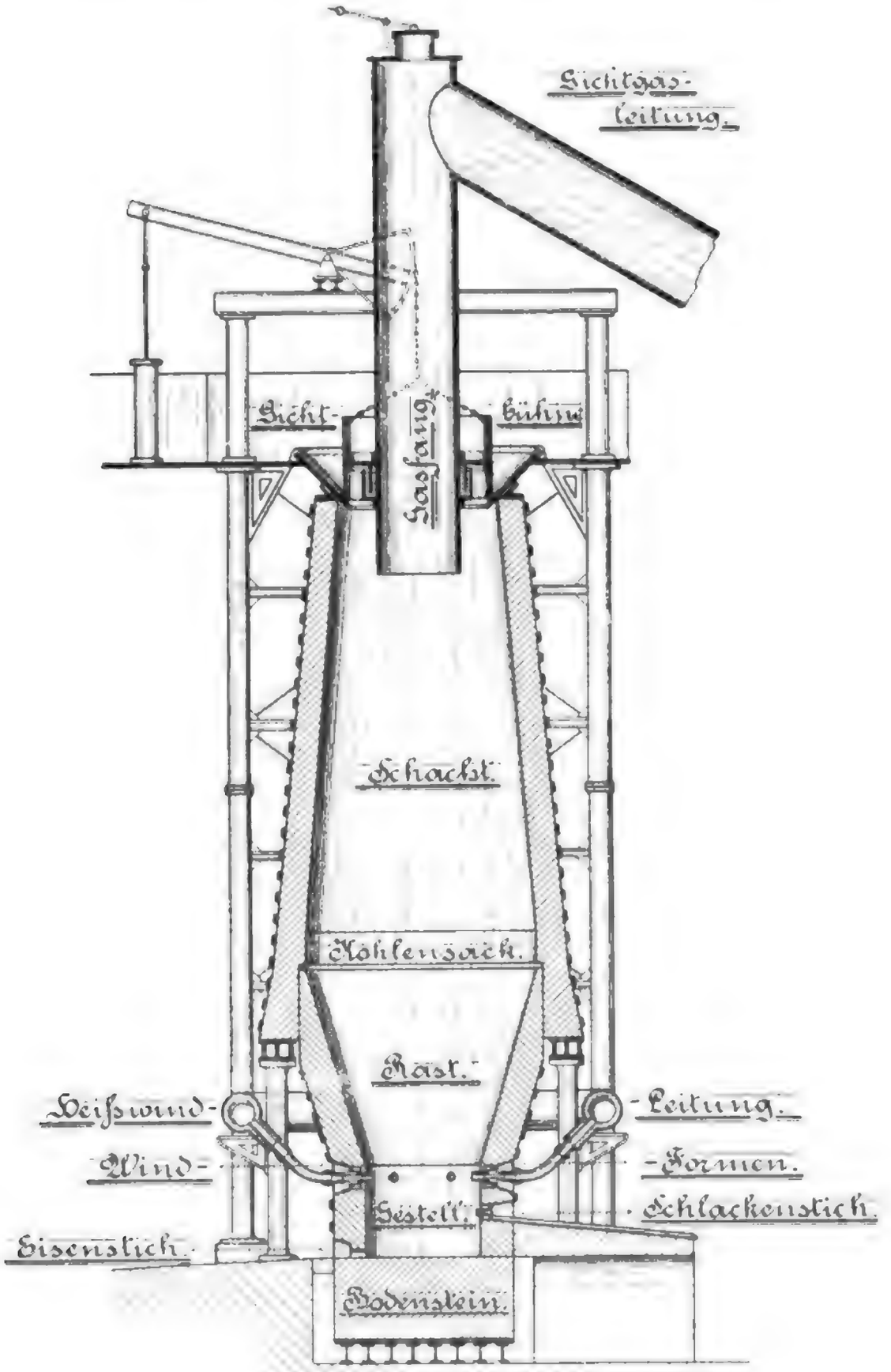
bezw. die Gegenbehauptungen als falsch darzustellen, das kann er nur, wenn er die Hörer von allgemein anerkannten Sätzen aus durch eine lückenlose Schlußfolgerung zu seinen besonderen Behauptungen hinführen kann. Bei den umfassenden Materien, über die auf den Deutschen Lehrerversammlungen verhandelt wird, ist das in 10 Minuten ein Ding der Unmöglichkeit. Die Redezeit von 10 Minuten ist wohl bestimmt worden, um möglichst viel Rednern Gelegenheit zur Aussprache zu geben notwendiger aber ist es, Gelegenheit zu eingehender Aussprache zu geben. Die Redezeit für Debatteredner muß mindestens 20 Minuten betragen.

Auch in Dortmund zeigte es sich wieder, daß es Leute gibt, die immer dann Schlußanträge stellen, wenn die unpassendste Zeit dazu ist. Um diesem Übelstande abzuhelfen, muß die persönliche Begründung der Schlußanträge gefordert werden und es muß möglich sein, gegen den Schluß zu sprechen. Wer kein Interesse an den Verhandlungen hat, mag den Versammlungen fern bleiben.

Die Vertreterversammlungen des Deutschen Lehrervereins kranken am Zeitmangel. Es ist eine Hetzerei, die dadurch entsteht, daß die Vertreter so schnell wie möglich abreisen möchten, oder weil eine Verpflichtung die andere drängt. Zur diesjährigen Vertreterversammlung am Donnerstag, den 11. Juni, erschien bereits um 8 Uhr morgens ein erheblicher Teil der Delegierten in voller Reiseausrüstung; ein Vertreter, der sich zum Worte gemeldet hatte, hielt es sogar für angemessen, im Sommerüberzieher, mit dem Hute in der Hand und mit umgehängtem Krimmstecher zu sprechen. Da man eine schnelle Erledigung der einzelnen Punkte erwartet und nach unserer Erfahrung deswegen gegenüber den Vorschlägen des Geschäftsführenden Ausschusses nicht kritisch gestimmt ist, begegnet beinahe jeder Opponent einer sehr unliebenswürdigen Aufnahme. Schlußrufe sind nach kurzer Beratung so häufig, daß eine wirklich eingehende Besprechung der einzelnen Punkte vollkommen unmöglich ist, ja, derjenige, der diese Absicht etwa merken läßt, begegnet sogar einer direkt feindseligen Haltung bei den Gegnern. Der Geschäftsführende Ausschuß kann damit zufrieden sein, denn so finden seine Vorschläge fast immer Zustimmung, aber er hat die Pflicht, dafür zu sorgen, daß die Vertreterversammlungen wirkliche Arbeitsversammlungen werden. Die Vertreterversammlungen des Sächs. Lehrervereins könnten dabei vorbildlich wirken.

Auf der diesjährigen Vertreterversammlung stand die Steuererhöhung auf der Tagesordnung, sie wurde nach den Vorschlägen des Geschäftsführenden Ausschusses genehmigt. Statt 35 Pf. werden in Zukunft 50 Pf. pro Mitglied erhoben werden. Darüber hinausgehende Vorschläge wurden abgelehnt. Es gab aber auch Leute, denen die Erhöhung auf 50 Pf. noch zu weit ging. Ein bekannter Münchener Kollege erklärte, man habe in Bayern eigentlich nur einer Erhöhung um 10 Pf. zustimmen wollen. Man möchte immer Sorge haben, daß nicht etwa zufällig einmal ein Straßenarbeiter oder ein Maurer von den Steuersummen erfährt, die ein Mitglied des Deutschen Lehrervereins aufbringen muß, denn er hätte das Recht, stolz auf uns herabzusehen, da er das 40- und 50fache dieses Betrages oft zur Vertretung seiner Interessen ausgibt. Was nützt das ganze Phrasengeklingel von idealem Streben in der Lehrerschaft, wenn man nicht bereit ist, für seine Ideale etwas auszugeben? Daß der Deutsche Lehrerverein nach dieser

Digitized by Google



Schnitt durch den Hochofen.

Digitized by Google

Steuererhöhung im Golde schwimmt, werden wohl der Herr Kassierer und die Kenner der Verhältnisse nicht behaupten wollen. Ein Herr machte den Vorschlag, auf einer außerordentlichen Delegiertenversammlung Stellung zur Rektorenfrage zu nehmen; der Herr war sehr unvorsichtig, obwohl die Wichtigkeit der Sache es wünschenswert machte, denn wäre sein Vorschlag angenommen worden, so würden die Finanzen des Deutschen Lehrervereins bedenklich ins Wanken gekommen sein, oder wir hätten in Straßburg vielleicht wieder den Mitgliedsbeitrag um einen Dreier erhöhen müssen. Es ist doch etwas schönes darum, zu wissen, was man will, ein Ziel aufzustellen. Gelegentlich wird schon jemand kommen, der uns auf seinem Wagen ein Stück mitnimmt, bis dahin passen wir bloß auf, daß wir so ungefähr in der Richtung bleiben.

Es gäbe noch so manches, über das wir uns hier verbreiten könnten, aber wir wollen nur noch eine Tatsache berühren. In der ersten Versammlung der Vertreter sprach ein einflußreicher Herr, ein großer Kritiker des Westens, den Wunsch aus, der Deutsche Lehrerverein möge in Zukunft sich weniger mit schulpolitischen Angelegenheiter befassen und mehr die rein pädagogischen Fragen in den Vordergrund stellen. Sollte diesem Wunsche nachgekommen werden, so schlagen wir vor, in den verschiedenen Teilen des Reiches pädagogische Kaffeekränzchen einzurichten, die seitens des Geschäftsführenden Ausschusses mit Stoff zu versorgen wären, damit wenigstens eine gewisse Einheitlichkeit im ganzen Reiche gewahrt ist, den Deutschen Lehrerverein aber nur dem Namen nach weiterzuführen.

Fortschritte und Forderungen der experimentellen Psychologie und Pädagogik.

Mit einer Übersicht über die Neuerscheinungen aus dem Gebiete der Psychologie und Philosophie. Von Rudolf Schulze-Leipzig.

Als der Begründer der neueren Psychologie gestorben war, fühlte sich nicht „die dankbare Nachwelt" veranlaßt, sein Andenken zu ehren, aber ein begeisterter Schüler ging hin und errichtete im Leipziger Rosental das steinerne Mal. Heute ist der Schüler seinem Meister nachgefolgt, und vor uns liegt ein kleines Heftchen, sein „Schwanengesang":

Möbius, P. J., Dr., Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. Halle, Marhold. 1907. 1,50 M.,

eine Streitschrift, die uns mitten hinein stellt in den Kampf unsrer Tage um die psychologische Wissenschaft. Seiner Jugendliebe, der Philosophie, ist dies Schriftchen gewidmet, und darin waltet derselbe Feuereifer für die Probleme der Psychologie und Philosophie, derselbe köstliche Humor, derselbe Geistesflug, der sich nicht fürchtet, die Geister der Erde und der Gestirne zu zitieren — wie ehemals in den Werken seines Meisters. Als ob Gustav Theodor Fechner leibhaftig vor uns stünde.

Und von seinem mit den Mitteln der Metaphysik hochgebauten Wolkensitze nimmt sich nun das Treiben der modernen empirischen Psychologie gar ärmlich aus, und er sendet seine vernichtenden Blitze:

„Wenn ein junger Mensch sich der Psychologie nähert, so hofft er befriedigenden Aufschluß über das Seelenleben zu erhalten, diese Hoffnung aber kann die empirische Psychologie nimmermehr erfüllen. Sie lehrt dies, sie lehrt jenes, ihre Lehren sind zum Teil auch praktisch wertvoll, aber man wird nicht satt dabei. Scheinbar steht alles herrlich, überall wird mit dem größten Eifer gearbeitet, auf der ganzen Erde entstehen psychologische Laboratorien, und die Literatur ist zu einem kaum mehr übersehbaren Strome angeschwollen. Aber alles, was herauskommt, ist, derb gesagt, Kleinkram." Mit Befriedigung registriert ein Kritiker Herbartscher Observanz: „Also Möbius hat nur die empirische Psychologie im Auge." Aber wehe, da fährt auch auf die Jünger Herbarts sein Wasserstrahl: — „und nichts ist jämmerlicher als die Lehre von ‚den Vorstellungen', die wie Männerchen in der menschlichen Seele handeln und streiten."

Uns erscheint an der ganzen Möbiusschen Schrift das Wichtigste der erste Satz: „Wenn ich von Psychologie rede, so gebrauche ich das Wort in dem jetzt allgemein üblichen Sinne, in dem es eine sich nur auf Erfahrung gründende Wissenschaft bedeutet —" Hier haben wir ein einwandfreies Zeugnis darüber, daß sich ein gewaltiger Umschwung vollzogen hat, daß heute die Psychologie aller Welt eine rein empirische Wissenschaft sein will. Wer also heutzutage Ps. studieren will, muß eben diese empirische Ps. treiben, oder er lebt in der Wissenschaft der Vergangenheit. Empirische Ps. aber bedeutet nichts anderes als eine solche, die sich loslöst von der Herrschaft einzelner philosophischer Systeme und dadurch ihre Selbständigkeit erreicht unter Aufgabe fragwürdiger Theorien über das Wesen der Seele. Sie wird den nach Wahrheit dürstenden Schüler darüber belehren, daß für seinen Durst nur eine Quelle fließt, und die heißt Philosophie oder Metaphysik. Aber im Rahmen einer Einzelwissenschaft findet sich nie Gelegenheit, Fragen über das Wesen der Seele oder der Materie in extenso zu behandeln, weder in den Naturwissenschaften noch in den Geisteswissenschaften. Was würde Möbius seinen Medizin Studierenden geantwortet haben, wenn sie ihm mit der Klage gekommen wären, sie seien unbefriedigt über die Physiologie, weil dieselbe ihnen nicht Aufschluß gibt über das, was eigentlich ein Lebewesen sei? Genau so muß der Pädagog, wenn er zur Psychologie geht, darüber klar sein, daß er hier nicht seine Herzensbedürfnisse befriedigen, sondern daß er sich Kenntnisse und Methoden erarbeiten soll, mit Hilfe deren er sich im Bereich seiner Erfahrung orientieren und selbständig weiter forschen kann. Einer empirischen Psychologie wird es also nicht einfallen, zu bestreiten, daß das Kind eine Seele habe, aber dagegen wird sie eifern, daß der Herr Schulmeister hintritt und deklamiert: „Diese Seele ist eine einheitliche, immaterielle, ewige Substanz" — daß dann in bekannter Weise aus dem Begriff alles Nötige abgeleitet und daß schließlich die pp Substanz vorgenommen wird — und das gehörig. Die arme „einheitliche, immaterielle, ewige Substanz."

Man schilt die empirische Ps. oft materialistisch. Das muß sie sich gefallen lassen, gegen eingewurzelte Vorurteile läßt sich nun einmal nicht viel tun. Eins aber kann sie für sich in Anspruch nehmen: daß sie den in den Bewußtseinserscheinungen sich offenbarenden Wundern der Natur mit der-

selben unbedingten Hochachtung entgegentritt wie jede empirische Wissenschaft, und daß sie darum namentlich auch der Entwicklung aller inneren Erfahrung vorurteilsloser gegenübersteht als eine metaphysische Richtung, die an das sich entwickelnde Bewußtsein von vornherein mit der aus dem System abgeleiteten Forderung herantritt: das mußt du werden. Die empirische Psychologie ist darum auch die einzige, die in unserm Zeitalter des Kindes, das die Hochachtung predigt vor allem, was im Werden begriffen ist, ernstlich in Betracht kommen kann.

Die deutsche Schule hat allzulange schon im Banne des Dogmatismus nach jeder Richtung hin gestanden, nun entlädt sich der unerträgliche Druck in gewaltsamen Erschütterungen, den Reformbestrebungen unserer Tage. Nachdem diese Bestrebungen weite Kreise gezogen haben, nachdem die Elternschaft aller Schichten der Gesellschaft sich an dem Kampfe um die Schule beteiligt, gibt es kein Rückwärts mehr. Um nun der Gefahr zu begegnen, daß durch diese explosionsartigen Entladungen die gedeihliche Weiterentwicklung der Schule gefährdet wird, muß es gelingen, einen neutralen Boden zu finden, auf dem alles, was heute die Lehrerschaft bewegt, sine ira et studio ausgefochten werden kann. Was die Leidenschaft begann, muß die Wissenschaft beschließen. Sie muß es verstehen, die überall lustig sprudelnden Quellen zu einem Strome zusammenzuführen, wo sie sich von selbst beruhigen, und in ihrer Gesamtheit die Tragkraft erlangen werden, die sie befähigt, das stolze Schiff der deutschen Schule der schönen Ferne zuzutragen, die einzelne Weitsichtige in allgemeinen Umrissen schon gesehen haben wollen.

Von seiten der Psychologie ist hierzu aber selbstverständlich allein die empirische Richtung geschickt, was keiner näheren Begründung mehr bedarf. Nicht an das Kind in abstracto, sondern an das Kind unsrer Tage soll der Psychologiebeflissene herangeführt werden zur gewissenhaften Beobachtung, vor jedem einzelnen Kinde sollte dem Seminaristen gesagt werden: Hic Rhodus, hic salta. Hier ist deine Welt.

Zur Lösung dieser Aufgaben stehen der empirischen Psychologie heute andere Methoden zur Verfügung als vor einem Menschenalter. Große Fortschritte vollziehen sich in den Einzelwissenschaften ja fast stets durch Anwendung neuer Methoden. Bei der Psychologie ist es die experimentelle Methode, die ihr zu allgemeiner Anerkennung verholfen hat. Die Geschichtswissenschaft, die Strafrechtslehre, die Medizin, namentlich die Psychiatrie verdanken der exp. Ps. mannigfache Anregungen. Es wäre Torheit, wenn die Pädagogik sich gegen die in der Ps. allgemein herrschende exp. Methode sträuben wollte. Selbstverständlich mußte sich erst die exp. Psychologie bis zu einem gewissen Grade entwickelt haben, ehe daran zu denken war, die exp. M. auch auf die Kinderpsychologie und die Pädagogik anzuwenden. Voreilige Versuche dieser Art in Deutschland, namentlich auch in Nordamerika, haben die exp. M. vielfach diskreditiert. Die Periode dieser Kindergärtnerinnenpsychologie, die mit Hilfe von „Fragen" und nach der berüchtigten „Testmethode" arbeitete, ist nun glücklich überwunden. Wenn es auch nicht bedauert werden kann, daß durch das ruhigere Tempo des Fortschritts unserer deutschen exp. Pädagogik diese Zeit der „Kinderkrankheit" so ziemlich erspart geblieben ist, so muß doch andererseits zugegeben werden,

Digitized by Google

daß Amerika infolge der Hast, mit der es sich der exp. Methode bemächtigte, augenblicklich uns insofern voraus ist, als einesteils das Interesse an pädagogischen Fragen drüben ein allgemeineres ist als bei uns und als zweitens durch die Gründung von Instituten der Boden für eine wissenschaftliche Bearbeitung der exp. Ps. und Pädagogik bereitet worden ist. Haben doch selbst die kleinen südamerikanischen Staaten in der letzten Zeit solche Institute gegründet, so beispielsweise kürzlich der chilenische Staat unter Bewilligung eines Kredits von 30000 Pesos, d. i. über 30000 M. (Das J. wird durch einen Deutschen geleitet.) Auch Japan, das ja bekanntlich gewaltige Anstrengungen macht, auch inbezug auf die Erziehung die abendländischen Völker zu erreichen und zu überflügeln,[1]) widmet der exp. Ps. u. P. jetzt seine Aufmerksamkeit. Während vor dem großen Kriege Rußland (nächst Amerika) der größte Abnehmer der Leipziger Universitätsmechaniker war, ist jetzt Japan an diese Stelle getreten.

Deutschland braucht trotzdem keine Befürchtungen vor der Konkurrenz auswärtiger Staaten zu hegen, denn wir haben zwei Dinge vor allen voraus, erstens die Tradition der Wissenschaft und zweitens einen einheitlichen fest organisierten Lehrerstand.

Freilich erwachsen nach Lage der Sache für Deutschlands Pädagogik auch neue Aufgaben. Man mag über die exp. Methode denken wie man will, wir würden uns einer groben Nachlässigkeit schuldig machen, wenn wir diese Methode nicht mit in den Dienst der Pädagogik stellen wollten. Dazu ist ein unbedingtes Erfordernis die Gründung von Instituten. Denn es ist ganz unmöglich, ohne praktische Arbeit die exp. Methode gründlich kennen zu lernen. Das zeigen zur Genüge die zahllosen Psychologien, in denen die Resultate der exp. Psychologie mit berücksichtigt werden sollen und die den Beweis liefern, daß die Verfasser selbst das Wesen der exp. Methode nicht verstehen, weil sie dieselbe niemals praktisch kennen gelernt haben. Diese Frage wird sich freilich nur im Zusammenhange mit einer anderen, der des Universitätsstudiums der Volksschullehrer, lösen lassen. Da in dieser Frage aber eine Entscheidung in absehbarer Zeit nicht zu erhoffen ist, so sehen wir keine andere Möglichkeit als die, daß sich der allgemeine deutsche Lehrerverein der Sache annimmt.

Und wir möchten diese große Aufgabe den Herren vom Vorstand des deutschen Lehrervereins ans Herz legen. Die erste resignierte Antwort wird da freilich lauten: Wo soll der deutsche Lehrerverein die Mittel zu so weitausschauenden Plänen hernehmen. Aber mit dieser Antwort geben wir uns nicht zufrieden. Daß wir nicht Utopien vormalen, zeigt das Vorgehen des Leipziger Lehrervereins, der für seinen Wirkungskreis die Frage gelöst hat durch die Gründung seines Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie, das nach kaum zweijährigem Bestehen jetzt bereits erweitert worden ist. Vom 1. Juli dieses Jahres ab verfügt es über 7 Räume. Die Zahl der aktiven Mitglieder betrug über 70 und wird in diesem Jahre voraussichtlich bis auf 100 ansteigen. Schon die aktiven Mitglieder bringen

[1]) Wir wurden kürzlich von einem japanischen Professor gebeten, ihn mit den Bildungsanstalten der Seminarlehrer bekannt zu machen. Er war sehr erstaunt zu hören, daß es in Deutschland derartige Anstalten überhaupt nicht gibt.

jährlich 500 – 1000 M. auf, abgesehen von den reichlichen Zuschüssen des L. L. V., der bis jetzt bereits über 10000 M. für das J. bereitgestellt hat.

Wir können nun nicht glauben, daß die Lehrerschaft anderer Länder, etwa Preußens oder Bayerns, an Opferfreudigkeit hinter der sächsischen Lehrerschaft zurücksteht. Das Bedürfnis aber liegt anderswo genau so vor wie etwa in Leipzig. Selbst in Berlin besteht nicht die Möglichkeit, daß eine größere Anzahl von Pädagogen sich an der Universität mit den Methoden der experimentellen Psychologie praktisch bekannt macht (von der ex. Päd. gar nicht zu reden). Was die Leitung des Instituts anlangt, so hoffen wir, daß die Frage auch anderwärts sich in der Weise entscheiden wird wie in Leipzig, wir hoffen, daß sich auch in andern Universitätsstädten (die hier zunächst natürlich in erster Linie in Frage kommen) ein Dozent der Universität finden wird, der sich in ähnlicher selbstloser Weise dem Inst. widmet, wie dies hier in Leipzig geschieht. Diese Institute müßten sich in der Weise organisieren, daß ihre Arbeit auch den Lehrern der Provinz zu gute käme, ja es wäre durchaus zu wünschen, daß sie sich (durch Gründung von Fachbibliotheken, Einrichtung von Ferienkursen usw.) zu Bildungszentralen erweiterten.

Da wir einmal beim Wünschen sind, so möchten wir auch den deutschen Regierungen unsern Wunschzettel unterbreiten. Wir halten die Einrichtung kleiner psychologischer Laboratorien an den deutschen Seminaren für eine unbedingte Notwendigkeit.[1]) Es wird das keine einschneidende Maßregel sein, und auch keine, die erhebliche Ausgaben erfordert. Besondere Räumlichkeiten würden fürs erste nicht zu fordern sein, das Institut ließe sich an das physikalische Kabinett angliedern. Die Kosten für Einrichtung und Erhaltung der Laboratorien würden so lächerlich geringe sein, daß sie im Haushalte eines Seminars keine wesentliche Rolle spielen würden. Wir machen uns anheischig, zu zeigen, daß für die Einrichtung 1000 (höchstens 2000) M. und für die Erhaltung wenige hundert Mark jährlich ausreichen werden. Man vergleiche mit diesen Zahlen die Ausgaben für das physikalische Kabinett.

Den Einwand, die heutigen Lehrer der Psychologie an den Seminaren seien nicht fähig, das ps. Laboratorium mit Nutzen zu verwerten, halten wir nicht für stichhaltig. Uns sind selbst eine ganze Anzahl von Seminarlehrern (teils persönlich, teils durch die Literatur) bekannt, die in hervorragender Weise hierzu geeignet sind, und sollte es wirklich Lehrer der Psychologie an den Seminaren geben, denen die exp. Richtung unbekannt ist, so werden sie sich gewiß nicht der Pflicht entziehen, sich mit ihr vertraut zu machen, wenn ihnen die Möglichkeit dazu gegeben ist.

Literaturübersicht über Psychologie.

Meumann, E., Prof. Dr., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig 1907. W. Engelmann. I. Bd. 7 M., geb. 8,25 M., II. Bd. 6 M., geb. 7,25 M.

[1]) Frl. Dr. Jotevko leitet schon seit Jahren das psychologische Laboratorium am Seminar zu Brüssel, in der Schweiz sind jetzt an drei Seminarien Institute eingerichtet worden.

Das Werk ist eine zusammenfassende Darstellung der gesamten Untersuchungen und Methoden zur Begründung einer experimentellen Pädagogik. Meumann hat die Situation richtig erfaßt, wenn er nicht eine systematische Darstellung, sondern nur eine Einführung in der ungezwungenen Form von Vorlesungen bot. Eine systematische Darstellung stellt er bald in Aussicht. Wir sind der Meinung, daß das gar nicht eilt und daß Überhastung hier nur schaden kann.

Einem Werke von über 1000 Seiten hier im einzelnen gerecht zu werden, ist bei dem geringen zur Verfügung stehenden Raume selbstverständlich ausgeschlossen. Wir haben uns bemüht, in unsrer allgemeinen Darstellung unsre Stellung zur exp. Pädagogik darzulegen, wer sich von der Richtigkeit unsrer Ansichten überzeugen ließ, wird zu dem Buche von Meumann greifen, weil es kein andres gibt, das ihm an die Seite gestellt werden kann.

Meumanns „Vorlesungen" sind augenblicklich das standard work der experimentellen Pädagogik.

Wir empfehlen darum das Werk ohne Einschränkung und halten es nicht für angebracht, unsre abweichende Meinung in Einzelheiten auszuführen, vielleicht bietet sich später dazu eine passendere Gelegenheit.

Jede Seminarbibliothek sollte das Werk anschaffen, ebenso alle Lehrervereine, die über eine wissenschaftliche Bibliothek verfügen.

Wer überhaupt sich mit der experimentellen Pädagogik beschäftigen will, kann an Meumanns Werk nicht vorübergehen.

Neben diesem grundlegenden Werk sind eine ganze Reihe von Einzeldarstellungen aus dem Gebiete der Psychologie zu erwähnen, die wir einzeln besprechen. Die experimentellen Arbeiten werden wir dabei am eingehendsten behandeln.

Dürr, E., Prof. Dr., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig, Quelle & Meyer. 1907. 3,80 M., geb. 4,40 M.

Es ist eine für uns Pädagogen höchst erfreuliche Erscheinung, daß die experimentelle Psychologie, die sich im Anfange mit den einfachsten psychischen Vorgängen beschäftigte und naturgemäß beschäftigen mußte, sich in neuerer Zeit den komplexeren psychischen Vorgängen zuwendet. Nachdem durch den sorgfältigen Ausbau der Sinnespsychologie ein sichres Fundament geschaffen worden ist, kann diese Entwicklung im Interesse der Psychologie und Pädagogik nur begrüßt werden. Für den Lehrer sind es ja selbstverständlich die verwickelteren Vorgänge des Bewußtseins, deren Klärung ihm Nutzen bringt, der Nutzen für die Psychologie aber besteht darin, daß bei der selbständigen Behandlung irgend eines zusammengesetzten Bewußtseinsvorgangs sich fast stets die Notwendigkeit ergeben wird, über das behandelte Gebiet hinauszugreifen und eine ganze Menge von psychologischen Begriffen einer Revision zu unterziehen. Das ist auch in der vorliegenden Schrift geschehen. Sie bietet aus diesem Grunde mehr, als man nach dem Titel erwarten könnte. Es ist beinahe eine ganze Psychologie in nuce. — Die Diktion ist nicht ganz leicht, aber man lasse sich dadurch nicht abschrecken und erinnere sich an Schopenhauers Wort: „Ein gutes Buch soll man sogleich zweimal lesen."

Pohlmann, A., Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Gerdes & Hödel, Berlin 1906. 3 M., geb. 3,80 M.

Das Buch eignet sich vorzüglich zur Einführung in die Methoden zur experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses. Die kurze historische Darstellung ist die beste, die uns bis jetzt zu Gesicht gekommen ist.

Der Verfasser untersucht mit Hilfe der Methode der behaltenen Glieder, deren Wesen man im Buche selbst nachlesen möge. Er zeigt sich als umsichtiger Experimentator und diskutiert vorsichtig und gründlich.

Radossawljewitsch, P., Dr., Das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen nach experimentellen Untersuchungen. Leipzig, O. Nemnich. 1907. 5 M. – (I. Bd. der von Meumann herausgeg. „Pädagogischen Monographien".)

Prof. Ebbinghaus hat im Jahre 1885 in seiner Schrift „Über das Gedächtnis" die Gesetze des Behaltens und Vergessens zum ersten Male experimentell untersucht. Er lernte Reihen von sinnlosen Silben und prüfte erstens, wie viel mal eine Reihe gelesen werden mußte, bis sie fehlerfrei reproduziert werden konnte, und zweitens, wie viele Lesungen notwendig waren, um dieselbe Reihe nach einer bestimmten Pause wiederzuerlernen. Nach jahrelanger mühevoller Arbeit kam er zu folgenden wichtigsten Sätzen:

1. Beim Wachsen der Silbenzahl einer Reihe wächst die Zahl der notwendigen Lesungen unverhältnismäßig schnell. So brauchte E. zu einer Reihe von 7 Silben nur eine Lesung, bei 12 Silben 17, bei 16 Silben 30 usf.

2. Das Vergessen schreitet im Anfang schnell, später langsamer fort.

Als E. diese Ergebnisse veröffentlichte, konnte es nicht fehlen, daß viele von denen, die der experimentellen Prüfung psychologischer Probleme abgeneigt sind, erklärten, diese Ergebnisse seien zwar richtig, aber „selbstverständlich".

Dasselbe werden manche wohl auch von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sagen, ja wir haben dieses Urteil von verschiedenen Seiten bereits gehört.

Merkwürdig ist nur, daß diesmal das Gegenteil als selbstverständlich angesehen wird! Auf Grund eines umfassenden Versuchsmaterials kommt R. tatsächlich zu ganz anderen Ergebnissen als E. Er findet, daß mit steigender Silbenzahl die Zahl der zum Einprägen nötigen Wiederholungen nur langsam anwächst. Die Versuche, die Prof. Meumann, der Mitherausgeber der Schrift, am Schlusse anführt, zeigen beispielsweise für 8 Silben 5,2 Wiederholungen, für 16 Silben 17, für 24 Silben 30, für 36 Silben 32 Wiederholungen. Namentlich die letztere Zahl ist allerdings außerordentlich auffällig, sie verliert aber dadurch an Gewicht, daß M. diese Versuche an sich selbst anstellte. M. tadelt, daß E. bei seinen Versuchen selbst Versuchsperson war. Dies Bedenken muß er billigerweise nun auch seinen eigenen Versuchen gegenüber gelten lassen.

Die Frage wird sich nur durch neue Versuche entscheiden lassen. Auf die andern Abweichungen von E.s Feststellungen kann hier nicht näher eingegangen werden.

Von den 57 Ergebnissätzen des Verfassers sollen nur noch einige erwähnt werden, die für den Lehrer von Wichtigkeit sind.

1. Die erste Wiederholung ist die weitaus wirksamste und sie ist am besten kurz nach dem ersten Einprägen anzustellen. (Nicht erst am nächsten Tage.)

Digitized by Google

2. Kinder lernen langsamer als Erwachsene. Sie behalten beispielsweise bei einmaligem Lesen nur 2 – 4 Silben, Erwachsene 8 – 12.

3. Kleine Kinder zeigen beim Lernen meist akustisch-motorischen, größere visuellen Typus. Hier tritt vielleicht der Einfluß der Schulerziehung zutage.

4. Kinder, namentlich die jüngeren, zeigen größere Neigung zur Rhythmisierung als die Erwachsenen.

Damit ist nur ein ganz kleiner Teil der lesenswerten Schrift wiedergegeben. Bedauerlicherweise hat die Darstellung dadurch stark gelitten, daß der Verfasser Ausländer ist. Prof. Meumanns Überarbeitung hat nicht alle Härten beseitigen können.

Pfeiffer, L., Über Vorstellungstypen. Leipzig, O. Nemnich. 1907. 4 M. – (II. Bd. der von Meumann herausgeg. „Pädagogischen Monographien".)

Nach einer ausführlichen Kritik der bisher angestellten Versuche zur Feststellung von Vorstellungstypen, die vielleicht an manchen Stellen etwas knapper gehalten werden konnte, berichtet der Verfasser über seine eigenen Versuche.

Er prüfte drei Jahre hintereinander seine Schülerinnen in der Weise, daß er ihnen nacheinander 80 Worte vorlegte und beispielsweise fragte: Woran denkt ihr gleich, wenn ich sage „Glocke"? Die Kinder schrieben die Antwort sofort auf. Mit Hilfe dieser vereinfachten Reaktionsmethode stellte er fest, ob die Kinder an die akustischen, visuellen, oder „rein ästhetischen" Elemente der betreffenden Vorstellungen anknüpften. Nach der Anzahl der bei einem Kinde vorwiegend wirksamen Elemente ordnete er die Versuchspersonen nach ihren Vorstellungstypen. Das Verfahren, einen „Typus" schon zu konstatieren, wenn das betreffende Kind ein- oder zweimal mehr als der Durchschnitt an das akustische oder ein andres Element anknüpfte, ist nicht einwandfrei. So kann es denn nicht ausbleiben, daß der Vorstellungstypus der Kinder mit den Jahren recht bedeutendem Wechsel unterworfen zu sein scheint, was nicht den Tatsachen entspricht. Betrachtet man beispielsweise die 9 Kinder, die an allen drei Versuchstagen teilgenommen haben, so findet man, daß nach dieser Berechnungsweise kaum eins seinen Typus völlig beibehält. –

Für eine etwaige Neuauflage empfehlen wir eine Zusammenstellung der zerstreut angeführten Literatur.

Baade, W., Dr., Experimentelle und kritische Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts insbesondere auf die Empfänglichkeit des Schülers. Leipzig, O. Nemnich 1907. M. 4. (III. Bd. der von Meumann herausgeg. „Pädagogischen Monographien".)

Unter sekundären Wirkungen des Unterrichts versteht der Verfasser solche, die als Nebenwirkungen der benutzten pädagogischen Maßnahmen auftreten. Diese für weitere Untersuchungen gewiß wertvolle Begriffsabgrenzung muß nicht unbedingt Veranlassung geben, der Untersuchung der sekundären Wirkungen des Unterrichts ohne weiteres den Rang einer besonderen Hilfswissenschaft der pädagogischen Methodik einzuräumen. Den Namen Ökonomik des Unterrichts würden wir übrigens dem auch mit vorgeschlagenen „Ökonomik und Hygiene des Unterrichts" bei weitem vorziehen, um nicht von vornherein eine einseitige Auffassung zu fördern.

Digitized by Google

Von den sekundären Wirkungen des Unterrichts untersuchte nun der Verfasser die Veränderung der Empfänglichkeit der Schüler durch den Unterricht, indem er in Intervallen von 1 Stunde dieselbe dadurch prüfte, daß er die Schüler einige Minuten lang einstellige Zahlen addieren ließ und daß er in einer andern Reihe untersuchte, wie genau sie eine wechselnde Anzahl von Strichen auffaßten, die durch ein Kymographion in regelmäßiger rascher Folge dargeboten wurden.

Diese Untersuchungen wurden an „Unterrichtstagen" und „Ruhetagen" ausgeführt.

Wir empfehlen die Arbeit weniger wegen der Wichtigkeit der positiven Ergebnisse der Untersuchung, als vielmehr aus folgenden Gründen:

1. weil sie den heuristisch wertvollen Begriff der sekundären Wirkungen des Unterrichts in klarer Weise entwickelt,

2. weil sie das Muster einer sorgfältig geführten Untersuchung ist,

3. weil sie eine gute kritische Übersicht über die bereits vorliegenden Untersuchungen und eine recht vollständige Literaturübersicht bietet.

Den mathematischen Teil kann man ruhig überschlagen, denn da es höchst unwahrscheinlich ist, daß die Übungskurve, um deren Feststellung es sich handelt, geradlinig verläuft, so haben alle mathematischen Ableitungen, die sich auf diese Annahme gründen, einen höchst problematischen Wert, wie ja auch der Verfasser selbst zugeben muß.

Schließlich noch einige Einzelheiten.

Nach den Angaben des Verfassers hängt der Wert der Leistung innerhalb einer bestimmten Zeit ab 1. von der durchschnittlichen Geschwindigkeit des einzelnen Rechenprozesses, 2. von der Geschwindigkeit des Überganges von einem Prozeß zum andern. Hierbei ist vergessen, daß die Vorgänge, nämlich das Schreiben des ausgerechneten Resultates und das Lesen der neuen Aufgabe, auch gleichzeitig stattfinden können. Dieses „Überdecken" der Vorgänge liefert unsrer Erfahrung nach einen nicht zu übersehenden Beitrag zum Übungserfolg.

Zum Literaturverzeichnis ist zu ergänzen Kräpelin, Zur Überbürdungsfrage, Jena 1897.

Der Druckfehlerteufel treibt mitten in den ernsten Erwägungen sein fröhliches Spiel. Er tischt uns ein cetera patria (cetera paria) auf und berichtet uns, daß die Seminaristen Sonntags 7 Uhr aufstehen und 6 Uhr 30 ihr erstes Frühstück einnehmen. Es ist ein Wunder, daß bei dieser Hast nur ein Schüler nervös geworden ist.

Neuert, G., Über Begabung und Gehörsgrad der Zöglinge der badischen Taubstummenanstalten Gerlachsheim und Meersburg. Leipzig, O. Nemnich 1907. M. 7. (IV. Bd. der von Meumann herausgeg. „Pädagogischen Monographien".)

Der Verfasser zeigt auf Grund einer sorgfältigen Statistik über die Taubstummen des Großherzogtums Baden, daß einer Trennung der Taubstummen nicht nach ihrer Hörfähigkeit (den Gehörsresten), sondern nach ihrer allgemeinen Begabung (Mannheimer System) das Wort zu reden ist, wobei er sich hauptsächlich auf die durch seine Statistik belegte Tatsache beziehen kann, daß die Entwicklung selbst der eigentlichen Sprechfertigkeit am wesentlichsten mit der allgemeinen Begabung des Zöglings korrespondiert.

Bader, P., Augentäuschungen. Leipzig, Dürr 1907. M. 1.40.

Das kleine Heftchen bringt eine reichhaltige Sammlung optischer Täuschungen mit vielen Abbildungen. Sie sind im Text beschrieben, wobei die Theorien von Wundt u. Lipps zur Erklärung herangezogen und gegen einander abgewogen werden. Die Sammlung wird namentlich für Zeichenlehrer interessant sein, sie bietet neben manchem Bekannten eine große Anzahl weniger bekannter und ganz neuer Täuschungserscheinungen.

Steinel, O., Prof., Der Grammatikunterricht auf physiologischer Grundlage. Kaiserslautern, Crusius 1908. Das Buch ist in der Hauptsache die Empfehlung eines Anschauungsmittels für den grammatischen Unterricht, das in bedenklicher Weise an die Systeme der Mnemotechnik erinnert und aus diesem Grunde nicht empfohlen werden kann. Wir schließen uns dem ablehnenden Urteile der Münchener Kollegen an, das Verfasser selbst mitteilt.

Verworn, M., Prof., Die Mechanik des Geisteslebens. Leipzig, B. G. Teubner 1907. Geb. M. 1.25. Der bekannte Urheber der Biogentheorie gibt in fünf Vorträgen das Wichtigste über die allgemeinen Resultate der Forschungen auf dem Gebiete der Nervenphysiologie, wobei Schlaf und Traum sowie der Zustand der Hypnose besonders Beachtung finden.

Ein Muster gemeinverständlicher Darstellung ist der Aufsatz von Brahn, M., Dr., Das Seelenleben des Kindes. Aus dem Sammelwerk „Das Buch vom Kinde", herausgeg. von A. Schreiber, Leipzig, Teubner 1906.

Das Lesen der kurzen Abhandlung bietet infolge der eleganten Darstellungsweise schon einen rein ästhetischen Genuß. Auf jeder Seite verrät sich die eingehende Literaturkenntnis des Verfassers und ein tief eindringender Blick für die wichtigsten psychologischen Probleme, die hier vorliegen, sodaß wir bei aller Kürze doch einen Einblick erhalten in das Zusammenschießen der tausend Fäden zu dem kunstvollen Gewebe der kindlichen Seele.

Nur eins bedauern wir: daß der Verfasser sich nicht ausführlicher ausgesprochen hat. Und wir hoffen, daß er das recht bald einmal tut. Denn zeigt die Abhandlung auch, wieviel auf dem Gebiete der Kinderforschung schon getan worden ist, wieviel namentlich auch schon Material gesammelt worden ist, so weist uns doch die Darstellung selbst allerorten auf noch ungelöste Probleme.

Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. Osterwieck (Harz) und Leipzig, Zickfeldt 1907. 1. Abteilung. Geschichtliche Grundlage der Psych. Geb. M. 3.80, geh. M. 3.20. 2.—4. Abteilung. Begriffliche Einleitung — Psychophysische Grundlinien der Psychologie — Psychologischer Aufriß. — Geb. M. 5.80, geh. M. 5.—.

Im ersten Bande gibt B. einen Überblick über die Entwicklung der Psychologie von ihren ersten Anfängen bis zur Gegenwart. In den zahlreichen Literaturangaben sehen wir den Hauptwert dieses Teiles. Beeinträchtigt wird die Darstellung dadurch, daß sich der Verfasser durch sein philosophisches Interesse verleiten läßt, die Beziehungen der einzelnen Psychologen zu ihren philosophischen Grundanschauungen allzusehr hervorzukehren, sodaß das Buch an einzelnen Stellen beinahe wie eine Geschichte der Philosophie anmutet. — Külpe und namentlich Meumann hätten eine eingehendere Würdigung verdient.

Der zweite Teil befriedigt nicht. Auch hier überwiegen allgemeine philosophische und historische Erörterungen. Die eigentliche Aufgabe, die Einführung in die wesentlichsten Methoden und Ergebnisse der modernen Psychologie kommt dabei so kurz, daß sich niemand auf Grund dieser Einführung ein Bild davon machen kann, was eigentlich moderne Psychologie ist.

Zühlsdorff, E., Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen. Hannover, C. Meyer 1905. M. 3.

Das Programm der Arbeit wird folgendermaßen formuliert. Ein Doppeltes liegt uns ob:

a) das werdende Menschenkind zu betrachten als ein auf Eindrücke reagierendes Individuum,

b) hierauf gründend zu zeigen, wie die Erziehung jene Reaktionen zu bestimmen und vollkommen zu machen habe.

Also ein ernsthafter Versuch, die Pädagogik auf eine rein empirische Psychologie zu gründen. Doch bricht die metaphysische Auffassungsweise immer und immer wieder einmal hervor, die „Seele", wenn auch in Anführungsstrichen, spukt doch durchs ganze Buch hindurch.

Über die neuere Psychologie ist der Verfasser im allgemeinen wohl unterrichtet, wenn er auch nicht immer aus den ersten Quellen schöpft.

Besonders geschickt angegliedert sind die pädagogischen Nutzanwendungen.

Stößner, A., Dr., Das Experiment im Psychologieunterrichte des Seminars. Gotha, Thienemann 1904.

Ein kleines lesenswertes Schriftchen. In Bezug auf die Einführung der experimentellen Psychologie in den Unterricht des Seminars würden wir allerdings bedeutend höhere Anforderungen stellen. Wenn der Seminarist nicht angeleitet wird, an einem wirklichen, ernsthaften Problem — wenigstens in einigen Fällen — die Methode der e. P. kennen zu lernen, so wird er nicht in ihr Wesen eindringen. Das bloße Anstellen von „Schulversuchen", bei denen das Resultat dem Lehrer, ja vielleicht auch dem Schüler selbst von vornherein bekannt ist, verleitet — trotz aller Vorsichtsmaßregeln — zu leicht dazu, in der e. P. nichts anderes zu sehen als eine interessante Spielerei.

Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, herausgeg. von E. Meumann. Leipzig, O. Nemnich 1907. 5. Band, im Abonnement 5 M. Meumanns Zeitschrift ist unentbehrlich für den, der die Fortschritte der experimentellen Pädagogik verfolgen will.

Die große Zahl der eingegangenen Einzelarbeiten verbietet uns diesmal, die Zeitschriften ausführlicher zu besprechen. Wir weisen nur auf einige Aufsätze besonders hin:

Schmidt, Fr., Experimentelle Untersuchungen über den Aufsatz des Volksschülers in Haus und Schule,

eine Arbeit, deren Ruf bis nach Japan gedrungen ist.

Eckhardt, Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen.

Truschel, Der sechste Sinn der Blinden.

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, herausgegeben von Kemsies und Hirschlaff. 9. Jahrgang, 1907. Berlin, H. Walther,

Digitized by

pflegt die experimentelle Richtung ebenfalls. Sie gibt in diesem Jahre ausführliche Berichte über den ersten Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge zu Berlin, wo bekanntlich um die experimentelle Psychologie heiß gekämpft wurde. Als Originalarbeit ist zu erwähnen die Untersuchung von M. Lobsien „über Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit", die leider in methodischer Hinsicht nicht einwandfrei ist. L. wollte untersuchen, ob Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit in Beziehung zu einander stehen. Er prüfte zu dem Zwecke das Gedächtnis, indem er je 10 vorgesprochene oder vorgezeigte zweistellige Zahlen aufschreiben ließ und die Rechenfertigkeit durch Aufgaben wie $17 \cdot 19$, die von den 10jährigen Kindern im Kopfe zu lösen waren. Er findet, daß tatsächlich bessere Rechenfertigkeit und gutes Gedächtnis für Zahlen Hand in Hand gehen. Das wäre ein außerordentlich, auch pädagogisch wichtiger Beitrag zur Korrelationstheorie, wenn die Versuche einwandfrei wären. Nun ist aber schon die sehr ungenaue Zeitbemessung (mit der Taschenuhr) bei den Gedächtnisversuchen als ein empfindlicher Mangel zu bezeichnen. Ferner bedeuten die Kopfrechenaufgaben, unter denen sich solche wie 37, 13 befinden, selbst eine ganz erhebliche Gedächtnisleistung, und es ist wohl nicht zu verwundern, wenn dann wirklich eine Korrelation zu Tage gefördert wird. Auch die mathematische Bearbeitung der Ergebnisse befriedigt nicht. Das Zusammenwerfen verschiedener Individuen zu Gruppen (gute, mittlere, schlechte Rechner) ist bei Korrelationsberechnungen nicht angängig, eine Berechnung nach irgend einer der bekannten Korrelationsformeln hätte vielleicht ganz andere Resultate ergeben.

Von den zahlreichen andern Arbeiten erwähnen wir noch den Aufsatz von Eduard Schulze, Erziehung und Arbeit, eine ganz vortreffliche Darstellung über den Arbeitsunterricht. Alle seine Forderungen, die zunächst für den Unterricht der geistig Schwachen gemeint sind, lassen sich fast Wort für Wort auch auf die allgemeine Volksschule anwenden.

Die bekannte, von Flügel, Just und Rein herausgegebene Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik liegt in ihrem 14. Jahrgang abgeschlossen vor. Sie enthält an größeren Aufsätzen eine erschöpfende historische Darstellung über „die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre" von Fr. Wilhelm, sowie eine ausführliche Arbeit Zilligs: „Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule."

Ferner: Alexejeff, Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler. Böhner, Was tut dem christlichen Religionsunterricht not?

Flügel, Herbart und Th. Waitz; Männel, Die preußische Mittelschule nach ihrer geschichtlichen Entwicklung; Redlich, Ein Blick in das allgemeinste Begriffsnetz der Astrometrie; Schubet, Die Eigenart des Kunstunterrichts.

Philosophie.

Wentscher, M., Prof. Dr., Einführung in die Philosophie. Leipzig, Göschen 1908. Geb. M. 0.80.

Ein ausgezeichnetes Werkchen, das in vorzüglicher Weise in die wichtigsten Probleme der Philosophie fast spielend einführt, da der Verfasser über

eine außerordentliche Gabe verfügt, auch die schwierigsten Fragen in allgemein verständlicher Form zu erörtern. Für uns Pädagogen ist es besonders dadurch wertvoll, daß das Verhältnis von Naturwissenschaft und Psychologie in der eingehendsten Weise dargelegt wird. Die prinzipielle Übereinstimmung der philosophischen Ansichten des Verfassers mit der pädagogischen Strömung der Gegenwart zeigt sich in dem bemerkenswerten Satze: „So ist die Freiheit, die Selbsttätigkeit des Zöglings grade die Voraussetzung aller pädagogischen Beeinflussung."

Vogel, A., Dr., Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen. Leipzig, Brandstetter. 1904 u. 1905. 1. Teil. Die griechische Philosophie. M. 1.60. 2. Teil. Die neue und die neueste Philosophie. M. 2.60.

Eine für weitere Kreise geschriebene Geschichte der Philosophie. Bei der durch die Absicht des Verfassers gebotenen Kürze hätten wir gewünscht, daß die griechische Phil. eine kürzere Behandlung erfahren hätte, um für die neue Phil. mehr Raum zu gewinnen.

Pastor, W., Fechner und die Weltanschauung der Alleinslehre. Berlin, Weidmann 1905. Preis 0.75.

Der kurze Aufsatz ist ein Hymnus auf Fechners monistische Weltanschauung. Der Verfasser versteht es ausgezeichnet, in liebenswürdiger Weise den Sprüchen eines Dr. Mises (Fechners Pseudonym) nachzugehen. Dabei findet freilich Fechners Lebenswerk, die Begründung der Psychophysik, nur eine ganz nebensächliche Beachtung. Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß die „Elemente der Psychophysik" die Geister noch in Bewegung setzen werden, wenn niemand mehr etwas weiß von Dr. Mises und von Nanna, oder dem Seelenleben der Pflanzen.

Aus der rühmlich bekannten Philosophischen Bibliothek der Dürrschen Buchhandlung sind folgende Bände eingegangen:

Kant, J., Kritik der reinen Vernunft. 9. Aufl. Neu herausgegeben von Theodor Valentiner. (Philosophische Bibliothek, Bd. 37.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 1906. M. 4.

Kant, J., Metaphysik der Sitten. 2. Aufl. Herausg. von K. Vorländer. (Philos. Bibl., Bd. 42.) Leipzig, Dürr 1907. M. 4.60.

Hegel, Phänomenologie des Geistes. Jubiläumsausgabe. Herausgeg. von G. Lasson. (Philos. Bibl., Bd. 114.) Leipzig, Dürr 1907. M. 5.

Spinoza, Von Gott, dem Menschen und dessen Glück. 3. Aufl. Herausg. von C. Schaarschmidt. (Philos. Bibl., Bd. 91.) Leipzig, Dürr 1907. M. 1.80.

Spinozas kurzgefaßte Abhandlung gibt einen Einblick in die Entwicklungsgeschichte des Philosophen, wird also für alle diejenigen lesenswert sein, die, wie es bei einigem philosophischem Interesse selbstverständlich ist, an Spinozas Ethik nicht vorübergehen konnten.

Als Nachlese zur Kantfeier sind zu verzeichnen:

Goldschmidt, L., Kant und Häckel. Freiheit und Naturnotwendigkeit. Gotha 1906. E. F. Thienemann. M. 3.

Romundt, H., Dr., Der Professorenkant. Ein Ende und ein Anfang. Gotha 1906. E. F. Thienemann. M. 2.40.

Romundt, H., Dr., Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf

Digitized by Google

Grund ihrer Entstehungsgeschichte. Eine Vorübung für kritische Philosophie. Gotha 1905. E. F. Thienemann. M. 2.

Jerusalem, W., Prof. Dr., Kants Bedeutung für die Gegenwart. Gedenkrede zum 12. Febr. 1904. Wien u. Leipzig 1904. W. Braumüller. M. 1.

Goldschmidt, L., Baumanns Anti-Kant. Eine Widerlegung. Gotha 1906. E. F. Thienemann. M. 2.80.

Falckenberg, R., Prof. Dr., Kant und das Jahrhundert. Gedächtnisrede zur Feier der hundertjährigen Wiederkehr des Todestages des Philosophen; 2. Aufl. Leipzig 1907. Dürrsche Buchhandlung. M. 0,60.

Wir empfehlen besonders Falckenbergs Gedächtnisrede, die in allgemein verständlicher Form das Wesentlichste der Kantschen Philosophie zusammenfaßt und ihren Zusammenhang mit den Vorläufern und Nachfolgern aufzeigt.

Aus der Sammlung „Erzieher zu deutscher Bildung" bietet der Verlag von Diederichs, Leipzig, diesmal zwei Bände, Schelling, Schöpferisches Handeln, herausg. von E. Fuchs (3 M., geb. 4 M.) und W. v. Humboldt, Universalität, ausgewählt von J. Schubert (2 M., geb. 3 M.). Wer in seinen Mußestunden gern mit großen Geistern Zwiesprache hält, greife zu, es ist ein Vergnügen, die geschmackvoll ausgestatteten Bändchen in die Hand zu nehmen.

Notizen.

Spielabende für arme Schulkinder der Großstadt. In England breitet sich immer mehr die Gesellschaft der „fröhlichen Abende" aus. Sie hat ihren Hauptsitz in London, erstreckt sich aber auf viele Provinzstädte, wie Manchester, Leeds. Birmingham usw. In London allein aber hat sie in den verschiedenen Teilen der Stadt insgesamt fünfzig Abteilungen. Zweck der Gesellschaft ist es, den Kindern der Volksschulen frohe Abende zu bieten, nichts anderes. Das Programm des Abends ist so einfach als möglich; es besteht vor allem darin, den kleinen Gästen völlige Freiheit zu gewähren: 73 Schulgebäude stehen nach dem Nachmittagsunterricht ordentlich gelüftet zur Verfügung. Sauber gewaschen und gekämmt (hierauf wird als erziehliche Maßregel für Mütter und Kinder Wert gelegt), finden sich etwa 200 der Kleinen ein; in der Halle werden sie von den freiwilligen Helferinnen, meist jungen Mädchen aus wohlhabenden Familien, zum Teil aber auch von einstigen, nun ausgelernten Schülern dieser Gemeindeklassen, die den glücklichen Abenden eine warme Erinnerung bewahrt haben, empfangen. Diese Halbwüchsigen sind stolz darauf, nun selber helfend mitzuwirken. Mit einem fröhlichen Marsch oder mit einer Polonaise wird der Abend eröffnet. Dann folgt freie Wahl der Spiele: „Wer will in die Puppenstube?" heißt es. „Wer will malen?" „Wer will zur Märchenerzählerin, zu den Bausteinen, zu den Rundgesängen, Bewegungsspielen usw." Die einzelnen Gruppen ziehen mit den Leiterinnen von dannen. Ein gemeinsames Tänzchen und Chorgesang beschließen gewöhnlich die Abende, deren Wiederholung von den Londoner Proletarierkindern stets mit Sehnsucht erwartet wird. Man muß es nur mit ansehen, wie dort die Augen leuchten, wie zutraulich und gesprächig die Kleinen in wenigen Minuten werden, wie rasch sie es lernen, unter dem Einfluß der Spielabende sich manierlich und artig zu vergnügen. Denn das, was sie einmal wöchentlich an den Abenden sehen, genügt wenigstens als Anregung für die übrigen Tage; sie erzählen es ihren Freunden, zeigen es den kleinen Geschwistern, ihre Gedanken nehmen eine heilsame und gesunde Richtung. Zwölftausend Kinder nehmen zurzeit in London an den Abenden teil, viel zu wenig freilich, und die Lehrerschaft wendet sich immer wieder an das Komitee mit der Bitte um Einrichtung neuer Abteilungen, weil die Aussicht auf die Spielabende einen geradezu zauberhaften Einfluß auf das Betragen in der Klasse und die Regelmäßigkeit des Schulbesuches ausübt. Die Kosten sind keineswegs so hoch; die ganze Unterhaltung für 12000 Kinder beläuft sich im Jahre auf etwa 6000 Mk.,

für 50 Pfg. also 50 glückliche Abende. Ihr Vorzug ist es, daß die Kinder dort gar nicht die Empfindung des Erzogen- und Bevormundetwerdens haben, daß sie sich frei und ungezwungen geben und dennoch für die Entwicklung ihres Charakters, ihres Geistes mehr Vorteile daraus ziehen als aus strengen, schulmäßigen Belehrungen.

Aus: „Mitteilungen des Leipziger Vereins für Kinderfreunde."

Der blühende Kirschzweig. Im „Wetzlarer Anzeiger" beschwerte sich ein Gartenbesitzer darüber, daß ein Schüler in seinen Garten eingedrungen sei und einen großen blühenden Kirschzweig abgerissen habe. Gefaßt und gefragt, habe er sich damit entschuldigt, daß der Lehrer ihnen aufgetragen habe, Kirschzweige zum naturkundlichen Unterricht mit in die Schule zu bringen. Der Einsender verlangte, daß die Lehrer den Schülern auch sagten, sie sollten die Zweige nur von den Bäumen der eigenen Eltern nehmen. Darauf schickte Dr. Liebe nachfolgendes Eingesandt ein: Der Herr Einsender „blühender Kirschenzweig betreffend" hat sehr recht. Ich ließe mir auch nicht eine Latte herausreißen und dann vom Kirschbaum, an dem ich meine Freude habe, einen Zweig losreißen. Auch nicht zum Unterricht für die lieben Jungen? Nein, denn hier zeigt sich wieder mal das Unsinnige des Systems. Wahrscheinlich muß der Lehrer zu dieser „Aushilfe" greifen, selbst wenn er anders wollte. Und wie schön wär's anders. „Kinder die Naturgeschichtsstunde ist heut draußen, euer Frühstück dürft ihr mitnehmen!" Allgemeine freudige Bewegung. Es schellt. Unruhe. Endlich Schluß. Antreten. In fünf bis zehn Minuten ist man vor der Stadt, dort wo jetzt die Bäume in vollster hellster schneeiger Blüte stehen. „Jungens, Jungens, seht her, macht eure Augen auf, ist das nicht schön? Und nun los, wir singen: Der Mai ist gekommen!" Wie das fröhlich schmettert. „Nun kommt mal näher heran. Betrachtet euch die Blüten" usw. Dann kann's losgehen, Wissenschaft nach Noten, aber nicht Bücherweisheit, nein Wissenschaft vom Leben. Ja, vom Leben. „Biologie", 's muß einen fremden Namen haben. Und sie lauschen, das ist keine „Stunde" mehr, keine „Lektion". Das ist eine hehre, heilige Andacht. Nur Stille nah und fern — anbetend knie ich hier. Eine Ahnung von der Heiligkeit des Lebens geht in den jungen Seelen auf, des Lebens, das das All durchzieht, das uns Tier und Pflanze, auch unsern Kirschbaum und den Fink, der droben singt, und die Lerche, die ins Ätherblau steigt, und das Reh, das wir drüben am Waldessaum sehen, als Brüder umfassen lehrt. Kein Gott wird genannt, kein Hauptstück des Katechismus hergesagt, aber eine reine hohe Religiosität steigt herab aus den Blütenzweigen und schlingt ihre Arme um die frischen — hier draußen frischen — Jungen mit den lachenden, leuchtenden Augen. Von ihnen reißt keiner mehr einen Zweig herunter. Der Baumnymphe, der Dryade nickt er, der Wissende, vertraulich zu. Du, wir zwei, wir kennen uns jetzt. „Jungens, ihr träumt! 's wird Zeit. Ihr könnt nun frühstücken. Unterdessen les ich euch ein paar Lenz- und Maienlieder vor." Dann ein fröhlich Lied: „Draußʼ ist alles so prächtig und es ist mir so wohl" — halt, da kommt ein Schätzel vor, das ist verboten. Also lieber: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt, dem will er seine Wunder weisen in Berg und Tal, in Wald und Feld." Da sind wir schon wieder an der Schule. O weh, nun kommt — na, keinen Namen nennen. Aber es kann ja keine Stunde so schön werden, wie die bei Dr. H. draußen am Kirschbaum. Ein famoser Lehrer! Und dabei hatten die Jungen auf einmal: Naturkunde, Religion, Singen, Körperpflege und — Charakterbildung. Und kein Gartenbesitzer braucht berechtigte Klagen zu erheben „blühenden Kirschzweig betreffend". („Blätter für deutsche Erziehung.")

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Lecky, W. E. H.: Charakter und Erfolg. (76 S.) Berlin 1907, Karl Curtius. M. 1.—.

Christ, Friedrich: Charakterologie auf psychologischer Grundlage. (72 S.) Leipzig 1907, Verlag von Oswald Mutze. Preis M. 2.—.

Muszynski, Franz: Die Temperamente. Ihre pſychologiſch begründete Erkenntnis und pädagogiſche Behandlung. (274 S.) Paderborn 1907, Ferdinand Schöningh. M. 4.60.

Clouſton, Prof.: Die Geſundheitspflege des Geiſtes. Mit Vorwort, Anmerkungen und einem neuen Kapitel verſehen von Prof. Aug. Forel. (319 S.) 1.–5. Tauſend. München 1908, Ernſt Reinhardt. M. 2.80.

Moderne Geiſterbeſchwörer und Wahrheitsſucher, von Hans Freimark. Großſtadt-Dokumente. Band 36. Berlin und Leipzig, Verlag von Hermann Seemann Nachf. Preis M. 1.–.

Hartmann, Prof. Dr. med. Arthur: Grundregeln der Geſundheitspflege. (31 S.) Berlin, Nicolaiſche Verlagsbuchhandlung. M. –.40.

Roller, Dr. Theodor: Neueſte Erfindungen und Erfahrungen auf den Gebieten der praktiſchen Technik, Elektrotechnik, der Gewerbe, Induſtrie, Chemie, der Land- und Hauswirtſchaft. XXXV. Jahrg., Heft 1. Jährlich 13 Hefte. Wien, A. Hartlebens Verlag. M. –.60.

Sammlung belehrender Unterhaltungsſchriften für die deutſche Jugend. In Verbindung mit W. Capelle herausgegeben von Hans Vollmer. Band 21. Die Entſtehung der Erde, von M. Wilh. Meyer. (159 S.) Band 22 Weltkataſtrophen von M. Wilh. Meyer. (193 S.) Berlin, Hermann Paetel.

Seyfert, Dr. R.: Die Ausbildung für den Fortbildungs- und Gewerbeſchuldienſt. Umſchau und Anregungen für Behörden, Lehrer und Lehrerinnen. (52 S.) Leipzig, Ernſt Wunderlich. M. –.80.

Jentſch, Dr. Ernſt: Zum Andenken an Paul Julius Möbius. (26 S.) Halle a. S., Carl Marhold. M. –.75.

Weigl, Franz: Pädagogiſche Zeitfragen. Band III, Heft 18. Grundſätze, Ziele und Wege der Kunſterziehung von Ed. Gutenſohn. (35 S.) München, Val. Höfling. M. –.60.

Wildermann, Hans: Band 12. Schaffſteins Volksbücher für die Jugend von Guſtav Schwab. Die Schildbürger. Illuſtr. Ausgabe. 5.–9. Tauſend. (50 S.) Köln a. Rh., Hermann & Friedrich Schaffſtein. M. 2.–.

Weitbrecht, R.: Jugendblätter. 72. Jahrg. 1907 mit etwa 100 Illuſtrationen und Sonderbeilagen, in geſchmackvollem Leinenband. (384 S.) Stuttgart, J. F. Steinkopf. M. 4.50.

Leander, Richard: Die Traumbuche und andere Märchen, zuſammengeſtellt von Emil Weber. Schaffſteins Hausbücher. (343 S.) Köln a. Rh., Hermann & Friedrich Schaffſtein. M. 2.–.

Jaques-Dalcroze: Sechs Vorträge von Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunſt. Deutſch herausgegeben von Paul Boepple. (153 S.) Baſel, Helbing & Lichtenhahn.

Ipfelkofer, Dr. Adalb.: Bildende Kunſt an Bayerns Gymnaſien. Erwägungen, Erfahrungen und Vorſchläge. (131 S.) München, Buchdruckerei J. B. Lindl. Kommiſſionsverlag von M. Beckſtein.

Richter, Karl: Adolf Dieſterwegs Pädagogik. Wegweiſer zur Bildung für deutſche Lehrer. 1. Teil: Das Allgemeine. 7. Aufl. (411 S.) 2. Teil: Das Beſondere. 6. Aufl. (440 S.) Frankfurt a. M. und Berlin 1907, Verlag von Moritz Dieſterweg.

Funke, F.: Vorſchläge für eine Durchſicht des in den Schulen Sachſens vorgeſchriebenen bibliſchen Memorierſtoffes. (11 S.) Dresden-A. 1907, C. Ludwig Ungelenk. M. –.20.

Umfrid, Otto Ludwig: Weisſagung und Erfüllung. Heft II. (127 S.) Eßlingen 1906, Wilh. Langguth.

Plate, Prof. Dr. L.: Ultramontane Weltanſchauung und moderne Lebenskunde, Orthodoxie und Monismus. Die Anſchauungen des Jeſuitenpaters Erich Wasmann und die gegen ihn in Berlin gehaltenen Reden. Mit 12 Textfiguren. (146 S.) Jena 1907, Guſtav Fiſcher. M. 1.–.

Thimme, Paſtor, Lic. theol. K.: Bibel und Schule. Eine theologiſch-pädagogiſche Erörterung der Frage: Welcher Einfluß gebührt der neueren und neueſten Bibelauffaſſung auf den Religionsunterricht in der evangeliſchen Volksſchule? (92 S.) Hannover und Leipzig 1907, Hahnſche Buchhandlung. M. 1.–.

Evangelische Vereinsbühne. Heft 6. Jungdeutschlands Siegesfeier. Ein patriotisches Festspiel (6 Knaben und 5 Mädchen) von Ludwig Reinicke. (23 S.) Leipzig 1907, Arwed Strauch. Preis M. —.50.

Claßen, Walther: Biblische Geschichte nach den neueren Forschungen für Lehrer und Eltern. 2. Teil. Altes Testament. (146 S.) Hamburg 1907, C. Boysen. M. 2.—, geb. M. 2.50.

Friedewald, Pastor R.: Die fünf Perikopenreihen der evangelischen Landeskirche Preußens nach ihrem erbaulichen Inhalt und Zusammenhang. (182 S.) Breslau 1907, Max Woywod. Geh. M. 1.80, geb. M. 2.40.

Religionsgeschichtliche Volksbücher. Herausgegeben von Fr. Michael Schiele. IV. Reihe. 5. Heft. Die urchristliche und die heutige Mission. Ein Vergleich. Von Prof. Dr. Heinrich Weinel, Jena. (64 S.) II. Reihe. 17. Heft. Daniel und die griechische Gefahr. Von Prof. Dr. Alfred Bertholet, Basel. (64 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr. Preis M. —.50, kart. M. —.75, Geschenkband M. 1.50.

Entwurf eines Lehrplans für den Religionsunterricht in der neunklassigen Volksschule. Herausgegeben von der „Lehrergruppe im Hamburger Protestantenverein." (16 S.) Hamburg 1907, Verlag von C. Boysen.

Schroedels pädagogische Klassiker. Zur Einführung in ihr Leben und in ihre Schriften. Band XXIII. Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Mit besonderer Rücksicht auf die Volksschule dargestellt von Dr. Paul Richter. (85 S.) Halle a. S. 1907, Verlag von Herm. Schroedel.

Freiheit und Recht! Antwort auf „Sorgen, Bedenken, Wünsche in bezug auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Hamburgs." (28 S.) Hamburg 1907, Verlag von C. Boysen.

Merx, Adalbert: Die Bücher Moses und Josua. Eine Einführung für Laien. (Religionsgeschichtliche Volksbücher.) (160 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). M. 1.—, kart. M. 1.25, feine Ausgabe geb. M. 2.—.

Mehlhorn, D. Paul, Pfarrer in Leipzig: Die Blütezeit der deutschen Mystik. (Religionsgeschichtliche Volksbücher.) (64 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). M. —.50, kart. M. —.75.

Schmiedel, O., Prof. in Eisenach: Richard Wagners religiöse Weltanschauung. (Religionsgeschichtliche Volksbücher.) (64 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Preis im Einzelverkauf M. —.70, geb. M. 1.—, feine Ausgabe in Geschenkband M. 1.50.

Vollmer, Lic. H.: Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften. Geschichtliche Betrachtungen. (Religionsgeschichtliche Volksbücher.) (64 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). M. —.50, kart. M. —.75.

Busch, Ludwig: Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung eines Lebensbildes Jesu für die evangelische Schule behandelt. (136 S.) Hannover und Berlin 1907, Verlag Carl Meyer. Preis geh. M. 1.70, kart. mit Leinenr. M. 2.—.

Köstlin, Friedrich: Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen. Mit 10 Abbildungen im Text. 5. verb. Aufl. (142 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr. Preis geh. M. 2.—, in Leinw. M. 2.50.

Manz, Friedrich: Christlich-evangelisches Lehrbüchlein für den Konfirmandenunterricht. Ausgabe für Baden. (54 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr.

Reiner, Dr. Jul.: Moses und sein Werk. (77 S.) Berlin und Leipzig, Hermann Seemann Nachfolger. Preis M. 1.—.

Heß, Wilhelm: Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Einführung in Wesen und Inhalt des Christentums für humanistische Lehranstalten. 3. Aufl. (93 S.) Tübingen 1907, J. C. B. Mohr. Preis geh. M. 1.40, in Leinw. M. 2.—,

Dinges, J.: Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis. Mit Lehrproben. (99 S.) Leipzig 1907, K. G. Th. Scheffer, Lehrmittelabteilung. M. 1.40.

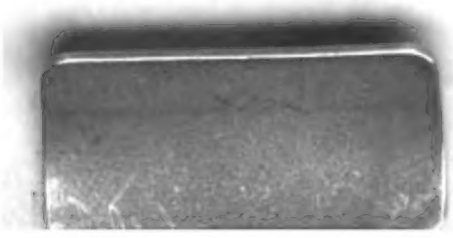
LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Digitized by Google

Digitized by Google

YD 07280

204208



Digitized by Google

Digitized by Google

YD 07280

204208

Digitized by Google